



**Universidade
de Aveiro**
Ano 2018

Departamento de Educação e Psicologia

**Cristiana Filipa de
Sousa Oliveira Santos**

Ensinar História da Expansão Ultramarina portuguesa. A verdade histórica para a construção da paz na sala de aula

Relatório final de estágio apresentado à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ensino do 1.º ciclo do Ensino Básico e Português e História e Geografia de Portugal no 2.º ciclo do Ensino Básico, realizado sob a orientação científica do Doutor Manuel Ferreira Rodrigues, Professor Auxiliar do Departamento de Educação e Psicologia da Universidade de Aveiro.

o júri

presidente

Prof. Doutora Filomena Rosinda de Oliveira Martins
Professora Auxiliar da Universidade de Aveiro

Prof. Doutora Maria João Oliveira Antunes Barroso Hortas
Professora Adjunta da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa

Prof. Doutor Manuel Fernando Ferreira Rodrigues
Professor Auxiliar da Universidade de Aveiro

Agradecimentos

Agradeço ao Professor Doutor Manuel Ferreira Rodrigues por me orientar nesta caminhada. Ao longo desta importante fase da minha formação académica, aprendi com ele a ser sempre eu própria, a ser humilde, a refletir e a melhorar, a querer saber mais e a perguntar sempre porquê. Lembro-me daquela lista que me pediu para escrever para saber o que esperava de si. Posso dizer que cumpru os objetivos, isto é, conseguiu acompanhar-me neste percurso de altos e baixos. Obrigada por tudo o que me transmitiu, não só pelo conhecimento, mas também, por me ajudar a refletir sobre problemas sociais e culturais. Obrigada por me contagiar a sua paixão pela História e pela compreensão do Outro e da sociedade. Espero poder fazê-lo com os meus futuros alunos. Obrigada por me acompanhar neste processo de aprendizagem pessoal e profissional. Para mim terá sempre um lugar no meu coração.

À minha prima, Daniela Oliveira, mestre socióloga por me orientar na execução do inquérito por questionário.

A todos os meus Professores que contribuíram para a minha formação pessoal e social.

À Professora Sandra Branco, minha professora no 3.º Ciclo do Ensino Básico por me ter transmitido a paixão pela História e pelo Ensino da História.

À Professora titular da turma da escola onde realizei o meu Estágio, pelo carinho, pela preocupação, pelo acompanhamento tão personalizado, pela transmissão de competências e pela disponibilidade.

À professora de Português do 2.º Ciclo pelo carinho, pela disponibilidade, pelos conhecimentos transmitidos.

À Professora de História e Geografia de Portugal do 2.º ciclo, por me mostrar que a história é muito mais do que é, tantas vezes, na sala de aulas, não precisando sempre de aulas expositivas. Obrigada por me ter dado ferramentas para a minha vida de docência. Aprendi muito com a Professora.

À Soraia Pedro, por me acompanhar e me ajudar neste percurso, por me proporcionar momentos de pura diversão, nos quais pude descontraí e relaxar. Estes momentos foram imprescindíveis para o meu equilíbrio emocional e espiritual. Obrigada por todos os risos.

À Ana Catarina Castiajo, à Mariana Sousa e à Carla Pinto por me ouvirem, por ouvirem os meus devaneios, preocupações e angústias; por me encorajarem, por terem sempre uma palavra de conforto.

À Sara Rodrigues por me ter acompanhado neste ano das nossas vidas académicas. O ano mais trabalhoso, mas mais desafiante e estimulante.

À minha Família pela preocupação e acompanhamento, pelas conversas e motivação transmitida. Foram muito importantes para aumentar a minha confiança.

Aos meus maravilhosos Pais, por tudo o que lhes devo, pela mulher que fizeram de mim, pela dedicação, esforço para que eu pudesse cumprir o meu objetivo. O meu sonho, sonho deles. Houve momentos difíceis, de fragilidade e que se não fosse por eles não continuava com a mesma força e determinação este caminho. Os sorrisos deles são como raios de sol que irradiam o meu dia.

Palavras-chave

História da Expansão Portuguesa, Verdade histórica, Ensino da História, Manuais escolares, Prática pedagógica supervisionada.

Resumo

O estudo realizado insere-se na Didática da História, focando-se no desenvolvimento da consciência histórica para a construção da paz, partindo do princípio que a busca da verdade histórica possibilita a formação crítica e aberta ao outro.

As lacunas ou omissões que o manual escolar apresenta, tornam a aprendizagem do aluno menos consciente da verdade, da verdade do outro. Desta forma, a partir da análise de conteúdo das respostas dadas a duas perguntas, pelos alunos do 5.º ano de escolaridade da zona de Aveiro, esta investigação pretende perceber como os alunos compreendem a verdade histórica, através da análise e discussão de fontes históricas primárias. Assim, importa saber de que modo os alunos exprimem os seus pontos de vista em relação à “descoberta” de outros povos, nos séculos XV- XVI, e que implicações esse conhecimento tem na sua formação cidadã.

Através da análise das respostas dos alunos a uma questão-problema, previamente pensada, procedi a uma categorização das respostas feitas nas duas sessões, que foram analisadas, num gráfico de barras. Deste modo consegui perceber se houve progresso. De uma forma geral, houve uma evolução nas respostas dos alunos, demonstrando que esta pode ser uma forma eficaz de aprender história, desenvolvendo conhecimentos, capacidades, atitudes e valores.

Então, o primeiro objetivo consistiu em provar que a verdade histórica constitui um elemento fundamental para a formação da consciência histórica e para a construção da paz.

O outro objetivo consistia em perceber como aplicar estas conceções numa sala de aulas do 5.º ano de escolaridade. Este ensino é feito através de vários recursos: o manual escolar, documentos históricos, etc. Para perceber as conceções que os alunos tinham sobre o tema, decidi utilizar a metodologia de Isabel Barca. Este estudo teve cinco momentos: o primeiro, denominado categorização de conhecimentos prévios, através da pergunta: “Como é que vês os povos com quem os portugueses tiveram os primeiros contactos?”; o segundo, a partilha de ideias entre os alunos e os seus familiares, em casa; o terceiro, a leitura e interpretação de fontes históricas diversificadas; o quarto momento, pautado pela construção de alguns materiais para seleção de informação, reflexão e argumentação e o quinto momento consiste na utilização dos materiais construídos para a resposta à pergunta: “A partir das fontes históricas trabalhadas, materiais elaborados, como é que vês os povos com quem os portugueses tiveram os primeiros contactos?” Desta forma, poderei perceber a evolução da consciência histórica e do poder de argumentação dos alunos, que será categorizado e analisado.

Keywords

History of Portuguese Overseas Expansion, Historical Truth, History Teaching, School Textbooks, Supervised Pedagogical Practice.

Abstract

This study is part of Didática da História, focusing on the development of historical awareness for the construction of peace, assuming that the search for historical truth makes possible a critical and open formation towards the other.

The gaps or omissions that the textbook presents make the student's learning less aware of the truth, the truth of the other. This way, from the content analysis of the answers given to two questions by the students of the 5th grade in Aveiro, this research intends to perceive how the students understand the historical truth through the analysis and discussion of primary historical sources. Thus, it's important to know how the students express their views regarding the "discovery" of other population in the XV-XVI centuries and what implications this knowledge has in its training as citizens.

Through the analysis of the students' answers to a question previously prepared, I proceeded to a categorization of the answers made in the two sessions, which were analyzed in a bar chart. This way I was able to see if there was a progress. In general, there was an evolution in the students' responses, demonstrating that this can be an effective way to learn history, developing knowledge, skills, attitudes and values.

The first objective was to prove that the historical truth is a fundamental element for the formation of historical awareness and for the construction of peace.

The other objective was to understand how to apply these concepts in a classroom of the 5th grade. This teaching is done through various resources: the school manual, historical documents, etc. To understand the concepts that the students had on the subject, I decided to use Isabel Barca's methodology. This study had five moments: the first one, called categorization of previous knowledge, through the question: "How do you see the populations with whom the Portuguese had the first contacts?"; the second, the sharing of ideas between students and their families at home; the third, the reading and interpretation of diversified historical sources; the fourth moment, based on the construction of some materials for selection of information, reflection and argumentation, and the fifth moment is the use of these materials for the answer to the question: "From the historical sources worked and materials elaborated, how do you see the populations with whom the Portuguese had the first contacts?". This way I can see the evolution of the students' historical awareness and argumentative power, which will be categorized and analyzed.

Índice

Introdução.....	1
1. Justificação institucional	1
2. Objetivos	1
3. Tempo de realização	1
4. A escolha do tema	3
5. Motivações e pertinência do estudo.....	5
5.1. Porquê aprender História	5
5.2. Porquê a escolha da Expansão Ultramarina	5
5.3. Porquê o “método de Isabel Barca”	6
6. Sintetizar o estado atual da pesquisa e dos resultados obtidos	7
7. Dar a conhecer as questões a que pretendi responder	8
8. Fontes e Metodologia	8
9. Estrutura do estudo	9
10. Contribuição	10
Capítulo I. Perspetivas epistemológicas e didáticas	11
1. Os “Descobrimentos” portugueses, encontro de culturas?	11
1.1. A descoberta do Novo Mundo nos séculos XV-XVI.....	14
1.2. Cultura, técnica e diálogo de culturas na Época dos Descobrimentos ...	18
1.3. O lado negro da Expansão portuguesa e europeia	22
2. Verdade histórica para a construção da paz.....	28
2.1. Diferentes formas de entendimento da verdade histórica.....	28
2.2 Cidadania nos Manuais de História.....	33
2.3. “Metodologia de Isabel Barca”. Razões de uma opção	36
2.4. Relação escolas-famílias e famílias-escolas	39
3. Breve reflexão sobre o manual e outros recursos didáticos	41
3.1. Importância da utilização do manual na sala de aula	42
3.2. Análise de manuais escolares da História do 5.º ano	47
3.3. Aprendendo história com outros recursos didáticos	50
Capítulo IV – Metodologia	59

4.1. Natureza da investigação	59
4.1.1. Trabalhos de investigação em educação	59
4.1.2. Trabalhos de investigação em história	60
4.2. Formulação do problema, objetivos e questões de investigação	61
4.2.1. Formulação do problema e enunciado das hipóteses	61
4.3. Procedimentos metodológicos	65
4.3.1. Procedimentos metodológicos adotados na recolha de dados	65
4.3.2. Procedimentos metodológicos adotados na análise de dados	69
4.4. Caracterização da amostra e do contexto educativo.....	73
4.5. Atividades- 2 sessões	75
4.5.1. O que pretendo que os alunos aprendam:	75
4.5.2. Sessão número 1	75
4.5.3. Sessão número 2	78
Capítulo V- Apresentação dos resultados	89
5.1 Resultados dos questionários	89
5.1.1. Alunos	89
5.1.2. Encarregados de educação	100
Objetivo deste questionário	110
5.2. Análise dos dados resultantes da implementação das atividades.....	111
5.2.1. Categorização dos conhecimentos.....	111
5.2.2. Breves reflexões sobre a implementação do projeto	118
Capítulo VI. - Considerações finais	121
6.1. Pilares de investigação	121
6.2. Desenvolvimento pessoal	127
6.3. Principais limitações	130
6.4. Sugestões para futuras investigações	131
Referências Bibliográficas.....	134
Apêndices	149
Apêndice 1- Autorização para a participação dos alunos e encarregados de educação nos questionários	150
Apêndice 2- Autorização para a participação dos professores nos questionários	151

Apêndice 3- Questionário dos alunos	152
Apêndice 4- Questionário dos encarregados de educação.....	156
Apêndice 5- Questionário dos professores	161
Apêndice 6- Respostas à primeira sessão.....	165
Apêndice 7- Materiais realizados pelos alunos em grupo	175
Grupo AL e PS.....	175
Grupo CM e RRF	177
Grupo DV, JS e ZZ	179
Grupo HM	182
Grupo RF, JC, NN, ST	183
Grupo MC, RN, BS, BP	185
Grupo JR, MS, MM	187
Apêndice 8- Respostas à segunda sessão	189

Índice de figuras, gráficos e tabelas

Figura 1- Alicerces da investigação.....	63
Gráfico 1- Idade dos elementos da turma	74
Gráfico 2- Género dos elementos da turma	74
Gráfico 3- Com que frequência estudas história?.....	89
Gráfico 4- Em que local estudas?	90
Gráfico 5- Identifica os dispositivos tecnológicos que tens em casa.	90
Gráfico 6- Em que divisão da casa estudas?	91
Gráfico 7- Estudas acompanhado?	91
Gráfico 8- Se alguém estuda contigo, por norma:	92
Gráfico 9- O que é que utilizas para estudar?	93
Gráfico 10- Como são os contactos entre a Escola e a Família?	93
Gráfico 11- Para cada um dos pontos abaixo anunciados, indica se concordas ou discordas.	94
Gráfico 12- Os textos contemplados nos manuais têm boa qualidade?	95
Gráfico 13- Na tua opinião, qual a melhor forma de conhecer os acontecimentos do passado?	96
Gráfico 14- Que importância atribuis à necessidade de educar para a paz?	97
Gráfico 15- Consideras fundamental uma educação para a paz?	98
Gráfico 16- Gostarias que a escola promovesse atividades sobre educação para a paz para toda a comunidade escolar?	98
Gráfico 17- Peço-te que avalies o meu inquérito.	99
Gráfico 18- Com que frequência a(o) sua(eu) educanda(o) estuda História?	100
Gráfico 19- Identifique os dispositivos tecnológicos que tem em casa.	101
Gráfico 20- Em que local a(o) sua(eu) educanda(o) estuda?	101
Gráfico 21- Em que divisão, da casa, a(o) educanda(o) estuda?	102
Gráfico 22- Estuda acompanhada(o)?	102
Gráfico 23- Se estuda com o sua(eu) educanda(o), normalmente:	103
Gráfico 24- Como são os contactos entre a Escola e a Família?	104
Gráfico 25- O que é que o sua(eu) educanda(o) utiliza para estudar?	105

Gráfico 26- Gosta do manual escolar de História e Geografia de Portugal da(o) sua(seu) educanda(o)?	105
Gráfico 27- Os textos contemplados nos manuais têm boa qualidade?	106
Gráfico 28- Como é que a(o) sua(seu) educanda(o) adquire consciência histórica (conhecimento do passado)?	107
Gráfico 29- Que importância atribui à necessidade de educar para a paz?	108
Gráfico 30- Considera fundamental uma educação para a paz?	109
Gráfico 31- Gostaria que a escola promovesse ações de (in)formação sobre educação para a paz para toda a comunidade escolar?	109
Gráfico 32- Peço-lhe que avalie o meu inquérito.....	110
Gráfico 33- Análise comparativa das respostas sobre o que os alunos sabem sobre o tema em questão.....	118
 Tabela 1- Procedimentos adotados na recolha de dados.....	65
Tabela 2- Autorizações para a realização do questionário	69
Tabela 3- Objetivos das duas sessões.....	75
Tabela 4- Categorização dos níveis de conhecimento	111
Tabela 5- Categorização de conhecimentos da primeira sessão	112
Tabela 6- Categorização de conhecimentos da segunda sessão.....	114

Lista de abreviaturas e siglas

PPS - Prática Pedagógica Supervisionada

SOE – Seminário de Orientação Educacional

LBSE – Lei de bases do Sistema Educativo

ME – Ministério da Educação

DGPSE – Dirección General de pArticipación y solidaridad en la Educación

CEE – Comunidade Económica Europeia

Introdução

1. Justificação institucional

O presente estudo foi concebido no âmbito da Prática Pedagógica Supervisionada (PPS), que se articula com o Seminário de Orientação Educacional (SOE), com vista à obtenção do grau de Mestre em Ensino do 1.º ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º ciclo do Ensino Básico.

2. Objetivos

As componentes de PPS e SOE aliadas pretendem que as mestrandas concebam um relatório de estágio associado a um projeto de investigação-ação, que foi realizado ao longo do ano letivo. Estas componentes permitem o desenvolvimento de uma metodologia de investigação, de forma a consciencializarmo-nos do valor e das potencialidades da investigação, e a potencializarmos a fundamentação das opções no contacto com a realidade pedagógica.

Segundo o programa da Unidade Curricular PPS (cf. 2018, p.1), “a PPS visa a formação de competências colaborativas para o exercício de uma prática docente crítica e reflexiva, que permita a mobilização de capacidades adquiridas ao longo dos anos, bem como a integração progressiva e orientada na sala de aula, isto é, passando da responsabilização coletiva para a individual, da observação para a ação. Por seu lado, as componentes de SOE pretendem desenvolver competências na área da investigação educacional focadas na pesquisa sobre o trabalho docente ou reflexão sobre práticas de ensino, por meio de atividades para a realização de um projeto de discussão pública”. Na verdade, como salienta Coutinho (2013), “é através da investigação que se reflete e problematizam os problemas nascidos na prática, que se suscita o debate e se edificam as ideias inovadoras”.

3. Tempo de realização

Este estudo foi realizado ao longo de dois semestres. No primeiro, elaborei a estruturação do enquadramento teórico (Capítulos 1, 2 e 3). No segundo, realizei o enquadramento metodológico (Capítulo 4) e procedi à implementação do projeto, por meio de duas atividades, num contexto de sala de aula do 5.º ano de escolaridade do Ensino Básico (CEB). No Capítulo 5, apresentei os resultados do projeto

devidamente fundamentado. Por fim, no Capítulo 6, apresentei as conclusões e algumas sugestões para estudos posteriores.

O tema central desta investigação parte da hipótese de que a verdade histórica permite um melhor entendimento entre os povos. Parti de uma afirmação de Irene Pimentel, proferido em 28 de abril de 2011, numa homenagem ao historiador Vitorino Magalhães Godinho:

“Escrever a História é também um modo de nos livrarmos do passado, por vezes infeliz, como disse Goethe. Ou seja, na medida em que, ao fazer o luto do passado, o trabalho da História ao mesmo tempo preserva a memória e contribui para pacificá-la. Ao transformá-la numa justa memória, a História possibilita uma relação atuante entre o passado, o presente e o futuro, bem como de solidariedade entre as gerações.”

Ora, não se faz o luto, nem se dão as mãos aos descendentes dos povos durante séculos dominados pelos Europeus, construindo uma história que desculpa o colonizador ou que persiste nos erros da velha história nacionalista. Só a verdade histórica permite irmanar os povos, independentemente do seu passado, assumido parte a parte. Mas para a construção dessa verdade histórica teremos de a construir com o Outro, com espírito aberto, sem ressentimentos de parte a parte. Apenas a Verdade interessa.

Para melhor compreensão deste tema, iniciarei com uma contextualização da época da Expansão, um período histórico de grandes trocas culturais e, como salientam diversos autores, o tempo da “primeira globalização”. De seguida, apresento uma reflexão sobre o conceito de verdade histórica. A metodologia adotada por Isabel Barca baseia-se na verdade histórica, isto é, apresenta informações multiperspetivadas, que os alunos podem confrontar e, desta forma, construir o seu próprio conhecimento. Só assim se vão conhecer a si e aos outros, o que permitirá o desenvolvimento de uma cidadania crítica. Para finalizar, analiso a importância da utilização do manual escolar e de outros recursos na sala de aula.

4. A escolha do tema

Ao longo da vida, sempre vi desrespeitos e preconceitos. Penso que poderíamos viver todos em paz e harmonia. Com tolerância.

Porque entendo que uma formação para a cidadania é uma necessidade global, a Expansão ultramarina foi a escolha óbvia. Especialmente pela importância que teve na abertura da Europa ao mundo e pela importância que tem na identidade cultural portuguesa.

Os Portugueses descobriram a forma de chegar à Índia por mar, feito notável que abriu o caminho à expansão europeia no oriente. Como o historiador António Borges Coelho diz: «A fachada atlântica permitiu que Portugal exercesse uma profunda influência na história da Humanidade». É extraordinário, como portuguesa, saber que os Portugueses, graças à sua situação geográfica e condicionamentos históricos tenham exercido, como salienta o historiador António Borges Coelho que Portugal exerceu “uma profunda influência na história da Humanidade”. O problema está no discurso nacionalista, centrado no Nós – nós, os heróis – e na forma como são ignorados os outros – os que “se deixaram descobrir”! A história não pode ser muleta dos discursos nacionalistas e patrioteiros. Se queremos criar uma população com espírito científico devemos ensinar história não para formar nacionalistas, mas cidadãos.

Cedo percebi que a Expansão Ultramarina não era tudo o que aprendi na escola, que era muito mais que uma simples época em que os Portugueses “mostraram novos mundos ao mundo”, na expressão feliz de Luís de Camões (*Os Lusíadas*, Canto II, estrofe 45). Foi uma época importante na história de Portugal.

Recorro de novo a Borges Coelho (2010) para mostrar quanto importante foi o contributo civilizacional dos Portugueses, em boa medida em função do papel singular que o Mar desempenhou na História:

“Foram os portugueses que, em boa parte, cartografaram o mapa da Terra. Fernão Mendes Pinto e os seus companheiros chegaram ao Japão muito antes dos outros europeus. O jesuíta António de Andrade subiu ao Tibete. Pedro Teixeira explorou o Amazonas, da foz até ao Peru. Os Portugueses chegaram ao Laos e à Austrália antes de qualquer europeu. Na América do Sul, os Portugueses

lançaram as bases de uma Nação que é um continente: o Brasil. Os portugueses exportaram a religião católica para os diferentes continentes. Na sua difusão elaboraram dicionários e gramáticas de línguas asiáticas e sul-americanas. Ergueram a sua arquitetura em pontos remotos da África, da Ásia litoral e do próprio interior americano. E exportaram a língua, fator de unidade e coesão nacional, que é hoje a sexta mais falada no mundo (depois do Mandarim, do Espanhol do Inglês, do Bengali e do Hindi), a terceira a nível mundial como língua materna, depois do Inglês e do Espanhol, a língua oficial de oito países – Portugal, Brasil, Angola, Moçambique, Guiné-Bissau, Cabo Verde, São Tomé e Príncipe e Timor-Leste –, sendo ainda falada noutros locais ou países da Europa, como a França ou Andorra, de África, nomeadamente na África do Sul, da Ásia, como em Macau e na Índia, da América do Sul e da América do Norte. O Português é hoje instrumento de comunicação verbal de cerca de 208 milhões de pessoas. O Português é uma língua multinacional”

Sabemos isso! Enche-nos de orgulho nacional e europeu. Mas não podemos esquecer os custos humanos dessa aventura, que só agora começam a ser melhor avaliados. Não é por acaso, como diversos autores têm salientado, o discurso histórico nacionalista ainda influencia o comportamento dos Portugueses. Por isso, como professora estarei atenta a estas subtilezas do discurso nacionalista. Os meus alunos estarão, assim, em contacto com perspetivas diferentes e até contraditórias, com o intuito de os levar a perceber e a refletir sobre a verdade histórica. Pretendemos que os alunos desenvolvam um espírito crítico e argumentativo, que sejam tolerantes, que se formem cidadãos conscientes e que pensem na sociedade. Deste modo, estaremos a educar para a paz. Para trabalhar esta temática na sala de aulas, o professor-orientador sugeriu-me que lesse o trabalho de Isabel Barca, investigadora na área do ensino da história. Depois de várias leituras, percebi que esta metodologia seria muito interessante para investigar e aplicar. Aliás, como professora poderei utilizar para o ensino da história, tornando a aprendizagem dos meus alunos mais autónoma e significativa.

5. Motivações e pertinência do estudo

5.1. Porquê aprender História

Este tema nasce de uma grande motivação para o desenvolvimento de um tema na área de História. Sempre gostei de história e especialmente da unidade curricular de História e Geografia de Portugal. Não só pelo fascínio por épocas antigas e histórias dos nossos antepassados coletivos, mas também por saber que a história não prescreve: os discursos históricos moldam as nossas diferentes formas de olhar o mundo. A história molda a identidade de um povo permanentemente. As mais diversas fontes históricas, consideradas vestígios do passado, analisadas e interpretadas pelos historiadores, são uma forma de nos conectarmos com o passado, pensando no presente e perspetivando o futuro. A história permite-nos compreender situações e problemas da atualidade. A história deve auxiliar na libertação, na desmitificação do mundo, para que os alunos percebam o mundo, conscientes da realidade social. Igreja (2004, p. 226) afirma que aprender história significa realizar a importante tarefa de apreender o passado num tempo diferido. É uma procura que implica escolher do passado o que é significativo e memorável e em que se assume como fundamental a sua transmissão de forma rigorosa e isenta. Penso que é possível aprender história de forma criativa. Quando os alunos têm de decorar factos e datas sem sentido para eles, as aulas tornam-se monótonas. Desinteressantes.

5.2. Porquê a escolha da Expansão Ultramarina

Elegi a Época da Expansão ultramarina, até há pouco tempo referida pela expressão “Descobrimientos Portugueses”, devido à leitura de uma entrevista a uma escritora portuguesa que vivia no Brasil e que, portanto, ouviu outras versões da chamada “História dos Descobrimientos”, não apenas aquela ouvida nas salas de aula, a versão nacionalista de que tudo foi bom, época em que Portugal foi pioneiro. A época da primeira globalização com as diversas trocas comerciais realizadas na altura. Para além disto, a autora revela esta época perspetivada pelos indígenas que foram escravizados, transportados e tratados de formas desumanas. A quem foi retirado tudo.

Este será o ponto fulcral deste estudo, ou seja, é através destas visões diferentes ou antagônicas que queremos criar no aluno um espírito reflexivo e crítico. Suscitar no aluno a sensibilidade necessária para analisar os problemas sociais presentes na nossa sociedade, para não se voltar a cometer os mesmos erros do passado.

5.2.1 Encontro de culturas

A escolha do tema possibilita o estudo do encontro de culturas para a educação de cidadãos com capacidade para compreenderem e agirem no Mundo. Assim, foi fácil perceber que queríamos retratar, discutir e refletir sobre o encontro de culturas, que esta época permitiu, de modo a transmitir valores imprescindíveis para a convivência em harmonia. Daí o título: “Ensinar História da Expansão Ultramarina” portuguesa, a que acrescentei o subtítulo esclarecedor: “A verdade histórica para a construção da paz na sala de aula”.

5.2.2. Verdade histórica para a construção da paz

A escravidão – tema polémico pela sua persistência nos dias de hoje, com outras formas e geografias – condicionou toda a evolução da história humana, em especial dos povos que escravizaram e dos que foram escravizados. Estamos a falar de uma sujeição coletiva, legitimada, na altura, por uma ideologia que não considerava como humanos os povos dos territórios reivindicados para a coroa portuguesa. Mesmo que na Época Contemporânea tenha sido legalmente erradicada, não podemos esquecer as formas que assumiu no passado. Até porque no presente assume outras formas, mais dissimuladas...

5.3. Porquê o “método de Isabel Barca”

O tratamento do tema foi o resultado de leitura de textos e estudos de Isabel Barca, como por exemplo “Aprender a pensar em História: um estudo com alunos do 6.º ano de escolaridade”, “Educação Histórica: uma nova área de investigação”, “Investigar em educação histórica: da epistemologia às implicações para as práticas”, entre outras, que me fizeram perceber o quão importante é a metodologia inovadora adotada pelos professores na sala de aulas, isto é, uma metodologia que não utiliza apenas vários suportes, mas também, várias fontes e que desenvolve o pensamento histórico e o poder argumentativo dos alunos. O professor não deverá,

pois, ser um mero transmissor de conhecimento, mas sim um mediador da aprendizagem dos alunos. Assim, o aluno sentir-se-á uma personagem fundamental na sua própria aprendizagem.

6. Sintetizar o estado atual da pesquisa e dos resultados obtidos

Depois da escolha do tema, das leituras sobre a bibliografia específica, tanto científica como pedagógica, analisei os manuais escolares de História e Geografia de Portugal de três editoras: Plátano Editora, Porto Editora e Raiz Editora. A escolha do manual a utilizar no ano letivo é responsabilidade do conselho de professores da disciplina, cabendo-lhes a análise das oportunidades que o manual propicia (por razões de calendário, não pude participar em nenhuma dessas reuniões de escolha de manuais, como, de resto, não me foi dada a oportunidade de participar numa reunião do Conselho de Turma). Desta forma, o professor poderá completar as informações essenciais para o ensino. Sendo o manual o instrumento mais utilizado na sala de aula, considereei pertinente proceder à sua análise. Com as profundas transformações registadas no mundo da informática e da eletrónica, para além deste recurso, o professor tem ao seu dispor um leque alargado de outros recursos que podem e devem ser utilizados, tornando as aulas mais diversificadas. Neste relatório destaco os documentos históricos e outras fontes históricas – recursos essenciais para a consecução do projeto, como os “mapas mentais”, as fichas de aprendizagem (*flashcards*), as cronologias, o estudo em grupo, etc.

Finalizado este processo de construção da perspetiva histórica, reli todos os textos de Isabel Barca para precisar melhor os objetivos e a metodologia. Consequentemente, percebi que a minha investigação iria ser fundamentalmente qualitativa de natureza empírica e interpretativa, pois incide principalmente no desenvolvimento da consciência histórica do aluno, nos materiais elaborados, principalmente, nas narrativas escritas pelos alunos, depois devidamente categorizadas. Para chegar a este objetivo, comecei por pesquisar e escrever o enquadramento metodológico. Verifiquei que a melhor maneira para perceber algumas ideias que os alunos e encarregados de educação têm devia realizar um inquérito por questionário, na Web 2.0. Seguidamente, implementámos as atividades planificadas e fundamentadas.

Para finalizar este projeto, procedi à análise de dados dos inquéritos por questionário, da evolução das narrativas dos alunos, nas respostas dadas a uma questão-problema. Desta forma, pude chegar a algumas conclusões.

7. Dar a conhecer as questões a que pretendi responder

Ao longo da realização deste estudo, surgiram diversas questões que me suscitaram curiosidade. As primeiras prendem-se com os manuais, recurso valioso para todos os intervenientes na educação mas, também, questões relacionadas com a utilização de outros recursos. Procurei perceber as razões de o manual escolar se ter tornado imprescindível em vários ambientes escolares e em casa. Quis perceber como este recurso organiza a informação da Época dos Descobrimentos. Será que este recurso transmite a informação, que no nosso ver, todos os alunos devem ter? As segundas questões relacionavam-se com o que pretendemos transmitir com os “Descobrimentos”. Enquanto cidadã responsável, as questões de cidadania e igualdade entre sujeitos, sempre me suscitou bastante interesse e preocupação. Por isso, este tópico foi surgindo como fundamental para a construção do relatório de investigação. Por fim, quis saber como é que uma nova metodologia de ensino-aprendizagem poderia mudar a aula de História, tornando-a mais ativa e prazerosa.

Quis entender de que modo os alunos do 5.º ano compreendem a verdade histórica, através da análise e discussão de fontes primárias. Assim, importa saber de que modo os alunos exprimem os seus pontos de vista em relação à descoberta de outros povos, nos séculos XV-XVI, e que implicações esse conhecimento tem na sua formação enquanto cidadão.

8. Fontes e Metodologia

Para concretizar estes objetivos tratei de responder à questão-principal, o que me conduziu à reflexão sobre várias questões e que me levaram a criar inquéritos por questionário a alunos, encarregados de educação e professores de História e Geografia de Portugal, que, depois seriam analisados estatisticamente, de modo a obter algumas respostas dos inquiridos sobre os quatro pilares deste questionário. Para isso, dividi o questionário em quatro partes: 1. perfil social; 2. relação família-escola; 3. o manual escolar; 4. educação para a paz. Optei pela relação escola-família-escola para perceber a frequência e natureza dos contactos entre estas

duas entidades, como são feitos, pois a educação é um desafio da Família e da Escola em associação ativa; o estudo do manual escolar foi importante para ver as percepções que os inquiridos têm sobre esse recurso didático, nomeadamente se pensam que os manuais escolares conseguem por si só transmitir as perspetivas essenciais para a formação enquanto cidadão, mas, também, do conhecimento da verdade sobre o passado, tão importante para o presente como para o futuro; por fim, a educação para a paz constitui o terceiro aspeto deste questionário, pois é através da verdade histórica, transmitida nas atividades práticas, que se permite a tomada de consciência histórica.

9. Estrutura do estudo

Este trabalho divide-se em duas partes. A primeira, subdividida em três capítulos, constitui uma reflexão teórica sobre o tema. Já a segunda parte compreende dois capítulos, que contêm o enquadramento metodológico.

No primeiro capítulo, caracterizo a época da Expansão Ultramarina, primeiramente do ponto de vista da historiografia portuguesa, bem como, do ponto de vista dos povos com quem os Portugueses entraram em contacto nesse período histórico. Faço ainda referência às trocas de cultura que esta época proporcionou a todos os povos. Menor é a bibliografia sobre o olhar do Outro.

No segundo capítulo, esclarecemos as diferentes formas de entender o conceito, expresso ou não, de “verdade histórica” e como este é fundamental nas aulas de História e Geografia de Portugal. Para fundamentar este tema, referimos a metodologia adotada por Isabel Barca, que contempla esta competência e visa o desenvolvimento da consciência histórica. Para finalizar este capítulo, refleti sobre a importância da verdade histórica para a construção de uma cidadania global orientada para a paz, que mais não é do que dizer orientada para o respeito mútuo.

No terceiro capítulo, refleti sobre a importância da utilização do manual escolar na sala de aula, instrumento de grande significado para todos os intervenientes no processo educativo. Seguidamente, na “Análise de manuais escolares de História e Geografia de Portugal do 5.º ano de escolaridade”, faço uma análise formal; deste modo, apresento uma contextualização do tema no currículo do 5.º ano de escolaridade e, também, nas aprendizagens essenciais, visto que o Agrupamento está

inserido nesse projeto. “Aprendendo história com outros recursos” põe em evidência a importância de alguns recursos que podem ser utilizados na aula de História e que têm um impacto muito positivo na aprendizagem do aluno.

Início o quarto capítulo – “Metodologia” – com uma fundamentação teórica sobre o trabalho de investigação, seguido da contextualização. Seguidamente explico a questão-problema à qual tento responder, por meio do projeto de intervenção, explicando a sua organização, tal como a descrição de sessões implementadas. Este estudo é maioritariamente qualitativo de natureza empírica e interpretativa, mas também, conterà análise quantitativa, através de um inquérito por questionário, a análise de conteúdo. No quinto capítulo, “Análise e apresentação de resultados”, apresentamos os dados obtidos para análise e posteriores conclusões que possam depois ser compreendidos e explorados por outros investigadores.

10. Contribuição

Este relatório inscreve-se na vaga de estudos sobre o desenvolvimento da consciência histórica através de um método que permite aos alunos aprenderem a pensar por eles mesmos. Constituirá um contributo para o prosseguimento de outros estudos semelhantes. Pretende igualmente fornecer instrumentos aos professores para tratar a época da Expansão Ultramarina de outra forma. Este estudo, também, poderá contribuir para uma posterior reunião de informação e materiais didáticos que os professores poderão utilizar na sua aula de história.

Capítulo I. Perspetivas epistemológicas e didáticas

1. Os “Descobrimentos” portugueses, encontro de culturas?

Na época da Expansão Ultramarina, os Portugueses navegaram e chegaram aos “quatro cantos do mundo”. Além disso, os Portugueses de Quinhentos estabeleceram uma vasta rede de fortalezas e feitorias de modo a facilitar (e proteger) as trocas comerciais. Eugénia Mata e Nuno Valério (1994) mostram como a expansão dos séculos XIII-XVI não é senão um capítulo muito importante no processo plurimilenar de rutura de isolamento. Nesse período histórico, Portugal foi uma grande potência comercial, capaz de unir o mundo. Portugal era um país que obtinha a sua riqueza através do mar. O mar-oceano constitui um elemento incontornável da afirmação nacional portuguesa. Na verdade, o mar, o oceano marcou profundamente a história e a cultura portuguesas. O mar e o oceano foram cantados pelos seus poetas, desde a Idade Média, de Martim Codax a D. Dinis (Patrício, 2015) e Luís de Camões. Mas também Fernão Mendes Pinto, António Vieira e Teixeira de Pascoas. Pessoa escreveu, num dos poemas mais famosos sobre o mar, o “Mar Português” (cf. *Mensagem*, 1934): “Ó mar salgado, quanto do teu sal/ São lágrimas de Portugal!”. Em 1991, Virgílio Ferreira disse muito poeticamente: “Da minha língua vê-se o mar”. O mar habita a poesia de Sophia (cf. 2010, p. 80): “Mar sonoro, mar sem fundo, mar sem fim”. O mar habita a cultura portuguesa.

Esse sentimento de pertença, de forte identificação com o mar oceano foi-se perdendo, especialmente nas últimas décadas. A revolução de abril conduziu ao processo de descolonização dos territórios africanos e asiáticos. Como salientam Lurdes Ferreira e Bárbara Reis (2012, p. 17), cortou-se com a ideologia e a estética nacionalista e colonialista do Estado Novo, mas o Oceano nunca foi esquecido. Nos últimos anos, o Mar ganhou pertinência económica. Alda Mourão e Manuel Ferreira Rodrigues (2017, p. 15) dizem estar em discussão nas Nações Unidas, a proposta de extensão da plataforma continental portuguesa, das 200 para 350 milhas. Com uma Zona Económica Exclusiva de Portugal dessa grandeza, o território marítimo tornar-se-á, assim, 40 vezes superior ao território terrestre. Percebemos, hoje, que o mar faz parte de Portugal e que pode abrir novas vias de desenvolvimento para o nosso país. Lurdes Ferreira e Bárbara Reis (cf. 2012, p. 17) admitem que “o mar

deu riqueza e poder aos portugueses durante 600 dos seus 900 anos de história. Abandonámos o mar em 1974 e só agora é que o país começa a perceber a sua importância”.

A palavra “Descobrimentos” tem sido discutida e rejeitada por vários historiadores e investigadores da área. Até porque tem-se vindo a descobrir vestígios que comprovam que antes de Portugal chegar “a terras desconhecidos”, já outros tinham estado lá. Em muitos desses espaços já haviam estado outros povos (fenícios, chineses, etc.), embora não tenha havido consequências para o relacionamento dos povos. Os portugueses expandiram o seu território, descobriram efetivamente novas rotas marítimas, iniciaram a primeira Globalização dos tempos modernos. Mas o uso da palavra “descobrimentos” não pode possuir ressonâncias nacionalistas ou mesmo europeístas. Os portugueses e outros povos europeus descobriram outras terras e outras gentes no longo e complexo processo de expansão. Mas a ideia de descoberta como posse é insensata e não corresponde à verdade histórica.

Neste capítulo, defini a palavra “Descobrimentos” para de seguida fazer uma revisitação desta época importante para a imagem que os Portugueses têm de si mesmos. Consequentemente, irei refletir sobre a troca de culturas que foi possível nesta época e, por isso, perceber as “descobertas” como “encontro de culturas”, fenómeno que é visível na cultura e na arte que se produziu a partir das primeiras viagens de exploração (Canelas, 2012, p. 27).

Não pretendo esquecer que a expansão europeia – a portuguesa incluída –, nomeadamente a sua versão escravista e colonial, houve dominação e o extermínio de milhões de indígenas, africanos e ameríndios. Desde muito cedo. Segundo a *Crónica da Guiné*, de Gomes Eanes de Zurara (terminada em 1453 e publicada em 1841), os escravos negros começaram a chegar em grande quantidade a Portugal a partir de 1441, mas já antes eram capturados no norte de África. Em 1444, verificou-se a venda dos primeiros escravos africanos, com a presença do Infante D. Henrique (Fonseca, s. d.). Temos de assumir essa parte do processo de expansão e colonização europeias. Os mais recentes estudos sobre o tema da escravatura mostram a monstruosidade desse tráfico. Temos de aprofundar o conhecimento do fenómeno da escravatura, que leva muitos autores africanos a considerar Portugal

como “mother of all slavers” (cf. Adibe & Boaten, 2000). Como é preciso assumir a presença dos negros na nossa cultura e na nossa sociedade. João Pedro George, que tem dedicado a sua obra à questão da escravidão, também chama a atenção para a (intolerável) persistência dos topónimos coloniais e racistas na toponímia portuguesa, nomeadamente em Lisboa, perguntando: “44 anos volvidos sobre o 25 de abril, por que razão continuam estes nomes a ornamentar as ruas do Portugal democrático?” (DN, 732, 17-05-2018). Os nomes dos “heróis das campanhas de África” continuam nas nossas ruas, como refere este historiador: “todos eles militares e administradores coloniais, responsáveis por algumas das páginas mais sombrias do nosso passado, as campanhas de exploração e ocupação de várias regiões de Angola e Moçambique, que conduziram à obtenção de vassalagem, punição e prisão de sobas, régulos e populações inteiras de negros, muitos deles assassinados, presos a ferros, ultrajados, sujeitos a trabalho forçado e à exploração brutal. Na Campanha de Moçambique, conduzida por Mouzinho de Albuquerque, em 1895, que esmagou a revolta dos guerreiros africanos que lutavam por Gungunhana, o exército português recorreu à metralhadora e, sem dó nem piedade, eliminou milhares de vidas, sacrificadas ao acaso, e procedeu a algumas execuções sumárias, sem sepultura nem lembrança”.

E pergunta: “Devemos encobrir esta catrefa de nomes, apagá-los da nossa História? De modo algum. Não se trata de votar esses nomes ao esquecimento, ocultá-los ou eliminá-los, mas sim de os deslocar para outros locais onde possam ser devidamente contextualizados (manuais escolares, livros e dicionários de História de Portugal, cursos universitários, pesquisas de doutoramento, ensaios académicos, museus, etc.) e tratados com o esmero crítico que a investigação científica deve pôr no estudo do passado. Trata-se, entendamo-nos, de questionar a sua cristalização, legitimação e naturalização no espaço público (muitos desses nomes, à força de serem tantas vezes repetidos no quotidiano, já não possuem quase nada do seu significado original e aí é que está, precisamente, o busílis)”. Por isso, diz João Pedro George, “perturba-me essa sensação surda, esse mal-estar indefinível de que a intolerância, o racismo, o desrespeito pela dignidade pessoal e a irresponsabilidade coletiva continuam plenamente integrados na nossa substância como

sociedade democrática. Inapreciáveis qualidades que vêm à tona sempre que alguém se atreve a criticar os defeitos dos nossos avós e dos avós dos nossos avós, e a abalar os alicerces daquilo que foi aprendido, para contento e glória do ego nacional, na escola salazarista”.

1.1. A descoberta do Novo Mundo nos séculos XV-XVI

De 1415 e 1580, a sociedade portuguesa viveu anos de expansão, nomeadamente, marítima, tentou controlar a rota atlântica de Marrocos, ocupar os arquipélagos do Atlântico Norte, perscrutar a costa Ocidental de África, conceber uma via marítima para o Oceano Índico, algo que muitos consideravam intransponível. Esta época teve causas económicas, especialmente após a peste negra, e diversas consequências que ainda se fazem sentir em todo o planeta.

Antes de mais, é importante descobrir o que significa a palavra “Descobrimentos”. No plural. O que ela enuncia e o que esconde. Se procurarmos num dicionário de Língua Portuguesa (Porto Editora, 2010) veremos que “expansão” é alargamento, difusão, propagação. Já a palavra “descobrimento”, que aparece com letra maiúscula considera as viagens marítimas, realizadas sobretudo nos séculos XV e XVI, durante os quais os navegadores encontraram territórios até então desconhecidos de portugueses e europeus.

Mas será que podemos dizer que foram descobertos, pois neles havia já habitantes? Isabel Salema (2016, s.d.) diz que os nativos norte-americanos foram descobertos, contrariando os mentores das anti-comemorações das viagens de Pedro Álvares Cabral ou Cristóvão Colombo, que criticam a bondade das iniciativas ibéricas e argumentam que a América já tinha populações que lá estavam havia mais de dez mil anos. “Descobertos, sim: os Descobrimentos deram início a um processo de conhecimento global de mundialização que não teria retrocesso e se iria pelo contrário aprofundando com o correr dos séculos”. A referida autora salienta que esta palavra pode ter uma conotação negativa, pois reporta-se sempre à chegada ou ao contacto dos povos europeus com outros povos. No caso da palavra “expansão” é diferente, porque significa ocupação efetiva dos espaços e o controlo de territórios. Para além disso, devido às descobertas de Cristóvão Colombo, muitos europeus e norte-americanos, hoje, ainda pensam que foi Espanha que esteve na origem da expansão marítima europeia do século XVI.

A principal causa da Expansão europeia deve ser vista como uma resposta à crise vivida na segunda metade do século XIV e o século XV. Esta surgiu aos olhos dos portugueses desse tempo como a única hipótese de prosperidade económica. Para além, destes objetivos económicos, interessaria, também, a conquista, a expansão religiosa. Não obstante os preceitos evangélicos e outros, não houve problemas em ocupar, pela força, os territórios descobertos. E reivindicar a sua posse como expressão do aumento do poderio e prestígio dos reis.

Devido à falta de gente, o ritmo da expansão foi lento. Havia, também, problemas de técnica militar, naval e de navegação, que foram sendo resolvidos. Na construção naval, o meio mais importante foi a caravela, que mais tarde foi substituída por naus maiores, que suportavam mais carga e, portanto, mais adequadas para longas viagens e o negócio das especiarias.

As conquistas em Marrocos foram lentas. As costas de Marrocos eram a essência para ataques da pirataria muçulmana contra a navegação cristã e a sua administração proporciona trocas mais seguras entre o Mediterrâneo e o Atlântico. Marrocos apresentava também boas perspetivas de rendimento económico e produção. Em 1415, a armada portuguesa, comandada pelo rei D. João I e pelos seus três filhos (D. Duarte, D. Pedro e D. Henrique) conquistou facilmente Ceuta, que acabou por tornar-se quase como um desastre.

Com o abandono das praças do norte de África, a expansão seguiu para sul, junto à costa, primeiro, bem antes de se estabelecer o principal objetivo: chegar à Índia por mar e às terras das especiarias. Entretanto [...], foram sendo descobertos (ou redescobertos) e explorados os arquipélagos da Madeira e do Açores. No caminho para sul, em 1450, foi descoberto o arquipélago de Cabo Verde. As ilhas não eram propícias para a agricultura, devido à secura dos seus solos. Tornaram-se ponto de apoio ao comércio de escravos e escala para viagens de longa duração. Para além desta descoberta na costa ocidental de África, entre 1460 e 1470 foram descobertas as ilhas do Golfo da Guiné, bem como, São Tomé, Príncipe, Fernão do Pó e Ano Bom que também servirão para o mesmo propósito. São Tomé tornou-se um importante produtor de açúcar. Todas estas descobertas possibilitaram oportunidades de comércio muito lucrativas para Portugal.

Seguindo a rota aberta por Diogo Cão, Bartolomeu Dias dobrou o Cabo da Boa Esperança. Só em 1497-1498 é que Vasco da Gama conseguiu, finalmente, a fazer a primeira viagem a Índia. Estava aberto o caminho marítimo da Europa à Índia pelo Oceano Atlântico. A principal exportação da Índia era a pimenta, mas também outras drogas e especiarias, tal como canela, cravo, noz moscada e o sândalo, bebidas exóticas como o chá e o café, vários produtores tinturais, mordentes e essenciais, têxteis sofisticados de algodão e de seda e mesmo cerâmica sofisticada (porcelana). Em contrapartida, a Índia queria especialmente, ouro, prata e cobre, o que não abundava em Portugal e era um grande esforço no tesouro português. “A interferência portuguesa nos padrões, estabelecidos na economia-mundo do Oceano Índico e do Extremo Oriente na sua parte ocidental deparou com uma receção pouco amigável por parte das potências comerciais já existentes” (cf. Mata e Valério, 1994, p. 86).

Cristóvão Colombo, ao descrever as ilhas que descobriu na primeira viagem, não poupou superlativos. Numa carta escrita em fevereiro ou março de 1493, ao largo dos Açores, na viagem de regresso, dirigida a Luís Santangel, a ilha Espanhola (partilhada atualmente pelas repúblicas do Haiti e Dominicana), mais do que as outras, era “fertilíssima ao supremo grau”, tinha “grande quantidade de rios tão belos e tão grandes” como jamais vira; no interior dela havia “muitas serras e enormes montanhas (...), todas magníficas, com mil formas, todas acessíveis e cheias de árvores de mil essências (...); entre elas voavam “o rouxinol e mil outras espécies de pássaros”; por todo o lado existiam “terras tão belas e férteis”, fáceis de aproveitar. E as gentes andavam nuas, eram extremamente cordiais e ingênuas, “desprovidas de artifícios (...) e generosas” cf. (Cristóvão Colombo, apud Amaral, 2004, p. 148). Já Pêro Vaz de Caminha, da armada de Pedro Álvares Cabral, usou frases semelhantes na carta para o Rei de Portugal: visto do mar, “o sertão” mostrava-se “muito grande”; havia terra e mais terra coberta por muitos e grandes arvoredos, de “tantas prumagens que lhe não” podia “homem dar conta”; no seu interior, cantavam muitas aves de variadas cores, sobretudo papagaios, uns “verdes e outros pardos, grandes e pequenos”. Aí vivia um homem que, aos olhos dos primeiros observadores, diferia bastante do seu tipo e muito mais do africano, que já conhe-

ciam. Num grupo que encontraram na praia puderam ver que “eram (homens) pardos (...), maneira de avermelhados, de bons rostos e bons narizes, bem feitos [...], todos nus, sem coisa alguma que lhes cobrisse suas vergonhas”, e nisso tinham “tanta inocência como em mostrar o rosto [...]. Também andavam entre quatro ou cinco mulheres moças, nuas como eles, que não pareciam mal” (cf. Amaral, 2004, p. 149).

Jorge Álvares, em casa de quem morreu Francisco Xavier, foi, juntamente com Simão de Andrade e Rafael Perestrelo, um dos os primeiros portugueses a chegar à costa da China. Em 1513, foi de Malaca a Cantão num junco para comerciar (Gonçalves & Álvares, 1981, 124). No Extremo Oriente, os portugueses que fizeram o que haviam feito no oceano Índico: um comércio lucrativo, para o que ergueram um conjunto de fortalezas costeiras. Porém, estes objetivos não foram de todo concretizados, pois as autoridades chinesas destruíram as tentativas dos portugueses; com exceção de Macau, que foi cedida a Portugal, pois os chineses tinham dificuldades em combater os ataques piratas, e, especialmente, porque permitia trocar, por intermédio dos portugueses, a seda chinesa pela prata japonesa. Com o seu poderio naval, os portugueses conseguiram pôr termo a esses ataques e, como tal, os chineses decidiram conceder autorização para o comércio pela segurança naval.

Os primeiros portugueses terão provavelmente chegado ao Japão em 1543. Embora fosse conhecido na Europa, desde Marco Polo, como Cipango ou Cataio, os portugueses só bem mais tarde chegaram aos confins da Eurásia (Costa, 2016, 599). De facto, «a partir de 1521, a Coroa deixara de se interessar por estender a sua influência às águas do mar da China, mas os agentes privados espalhados pela Insulíndia (e com a base principal em Malaca) continuaram a explorar a costa do Celeste Império. Tratava-se de gente anónima, associada a mercadores e piratas asiáticos, que buscavam riqueza por ‘aqueles rios acima’” (cf. Costa, 2016, p. 599). Segundo este historiador, “esse primeiro desembarque deixou memória consolidada entre os japoneses, pois todos os anos, em agosto, esse acontecimento é evocado num grande festival na ilha de Tanegashima. Esse evento serve para recordar o momento em que, pela mão dos *nambanjin* (os bárbaros do sul), o Império do Sol Nascente ficou a conhecer a verdadeira dimensão da Terra e em que tomou

conhecimento da espingarda, a arma que iria mudar rapidamente o curso da história do país”. Porque proporcionou “mais de dois séculos e meio de paz”, a espingarda foi “um dos maiores impactes da presença portuguesa no Japão”, embora o “principal sustentáculo das relações luso-nipónicas tenha sido o comércio” (cf. Costa, 2016, p. 600). O outro elemento estruturado das relações entre portugueses e japonesa foi a missionação (Costa, 2016, p. 6001). O padre Francisco Xavier desembarcou em Kagoshima, acompanhado de mais dois jesuítas, em 15 de agosto de 1549. Como refere João Paulo Oliveira e Costa (2016, p. 601), “os jesuítas tiveram um grande sucesso no País do Sol Nascente e em meio século lograram criar uma comunidade com cerca de 300.000 batizados”. Estas relações com os portugueses foram interrompidas em 1639, por decisão das autoridades japonesas, que preferiram trocar os portugueses pelos holandeses no trato com os europeus. O móbil principal da expulsão dos portugueses, em 1587-1614, está relacionado com a cristianização do Japão (Costa, 2016, p. 602).

Como se percebe, todos esses episódios permitem-nos imaginar e perceber como foi importante a presença dos portugueses no mundo e o papel que o mar-oceano desempenhou na História de Portugal

Ilídio do Amaral (2004, p. 146) afirma que com tais viagens criou-se na Europa uma visão nova do Mundo, tendo de se alargar o velho *orbis terrarum*, a tricontinental “ilha” da Terra, pela inclusão de um *orbis alterius*: através dos grandes oceanos os continentes passaram a ficar interligados. Ninguém melhor do que o matemático e astrónomo Pedro Nunes, ilustre sábio quinhentista português, soube sintetizar a importante revolução trazida pela expansão de “novas ilhas, novas terras, novos mares, novos povos e, o que mais é, novo céu e novas estrelas” (cf. Amaral, 2004, p. 146).

1.2. Cultura, técnica e diálogo de culturas na Época dos Descobrimentos

A Expansão permitiu o contacto de culturas, de técnicas e o diálogo (desigual) entre povos que não se conheciam. Algumas vezes de forma pacífica, pelo comércio, na maioria dos casos, pela coerção, pela guerra. Mas com essas viagens, os navegadores perceberam que não há monstros no mar e que, portanto, isso eram

apenas histórias que se contavam. Perceberam que as concepções cristã e muçulmana de um continente rodeado de mar e de uma “zona tórrida”, a sul, não eram verdadeiras; afinal, havia três continentes: a Europa, a África e a Ásia. Foi uma extraordinária revolução. Foi a dessacralização do planeta, “uma dessacralização da representação cosmográfica” (cf. Romano, 1972, p. 101). Toda a teologia e muitos saberes bebidos em Aristóteles sofreram um golpe profundo. Nasceu aí uma ideia nova que iria ter consequências terríveis: afinal, “o princípio de que a palavra de Cristo tinha sido levada a todo o mundo habitado pela *dispersio apostolarum* sofre um desmentido evidente”. Assim, “se a *christianitas* é materialmente reduzida pela verificação de que milhões de homens vivem na ignorância do deus ‘verdadeiro’”, encontra-se, por isso mesmo, “uma possibilidade de ação junto desses mesmos homens que se trata doravante de guiar num único rebanho, dirigido por um único pastor” (cf. Romano, 1972, pp. 101-102). É assim que nasce a missão dos mundos descobertos e, com ela, a desestruturação desses mundos – “desestruturação é um elemento determinante da conquista” (cf. Romano, 1972, p. 23) –, impedindo-nos de receber a influência dos saberes, da cultura dos povos descobertos pelos europeus. Mas também é verdade que uma nova palavra ganha força: “experiência”. “A experiência madre das cousas”, isto é, a experiência é a mãe de todas as coisas, como escreveu Duarte Pacheco Pereira, no *Esmeraldo de Situ Orbis* (cerca de 1505-1508), num reconhecimento de que um novo mundo de possibilidades se abria ao homem com as viagens dos navegadores portugueses na costa africana. A experiência torna-se critério de verdade, de conhecimento seguro. O poeta Sá de Miranda escreveu: “Com efeito, não se deve falar de coisas do mundo a não ser depois de muita e imensa experiência” (cf. Almeida, 1998). Leonardo da Vinci diria, ainda que de forma diferente, que “a sabedoria é filha da experiência” (Almeida, 1998). E assim, com experiência, os navegadores provaram, muitos séculos depois dos gregos antigos, que a Terra é redonda. Como bem resume Onésimo de Almeida (1988), “Pedro Nunes, D. João de Castro e Garcia de Orta, todos na primeira metade do século XVI, desenvolveram e solidificaram essa atitude mental – uma sistemática postura anti-autoridade dos Antigos, que já está tão convincentemente presente nas páginas de *Esmeraldo de Situ Orbis*, de Duarte Pacheco Pereira, esse mesmo logo na primeira década do século. Está-se ainda

longe da grande viragem que iria acontecer com Newton e Galileu, mas o terreno ficara então bem mais preparado para ela”.

De facto, os Descobrimentos contribuíram muito para a cultura europeia, moldando também as culturas dos povos descobertos. A imensa renovação cultural conhecida pelo nome de “Humanismo Renascentista” foi possível graças à experiência dos oceanos, dos contactos com os povos que os europeus foram descobrindo, as novas terras, as novas plantas, os novos climas. A curiosidade passou a ter um papel decisivo no pensamento, no nascimento do homem moderno. Mas, como salienta Ruggiero Romano (1972, p. 105), “a ideologia humanista dominou, incontestada, durante séculos e só há pouco tempo começou a ser timidamente contestada. O que importa é saber através de que vias essa ideologia se impôs, a ponto de servir de justificação não só aos conquistadores de todos os tempos e de todos os países, mas também de elemento vital aos povos conquistadores e aos povos recentemente libertados”.

“Os Europeus deixaram as suas marcas no mundo, mas, ao interagirem com os povos de outros continentes, também sofreram mudanças culturais significativas” (cf. Costa & Lacerda, 2007, p. 12). “Este período propulsionou muitas trocas, passando pela troca de culturas, através de casamentos entre portugueses e os povos descobertos, pela transmissão de novos vocábulos, pelo comércio (troca de produtos), pela ciência, pela economia nas mais diversas matrizes, pela literatura, pela arte, pela música, pela medicina e de outros aspetos que entre 1450 e 1550 deixaram de ser a marca do Ocidente para se constituírem em propriedade intelectual de povos distantes conectados em rede” (cf. Matos, 2011, p. 125).

Por isso, podemos afirmar que a época da Expansão Ultramarina foi “o primeiro ciclo da globalização”, responsável pela primeira vaga de mobilidade populacional, dando uma expressão global a este processo. Um choque de civilizações nesta época pelo intercâmbio entre sociedades geograficamente distantes e em si muito diferentes.

Os dicionários só agora, que estamos a viver uma nova etapa da globalização, é que dedicam ao tema espaço. O *Dicionário de Língua Portuguesa* (Porto Editora, 2010) define a palavra “multicultural” como relativa a várias culturas; constituído por

peessoas de várias culturas; e define a palavra “multiculturalismo” como a coexistência de várias culturas diferentes num mesmo país ou numa mesma zona. O Dicionário *Priberam de Língua Portuguesa* (2018) define a palavra “intercultural” como relativa às relações ou trocas entre culturas; que se estabelece entre culturas diferentes. “Globalização”, para o *Dicionário de Língua Portuguesa* (Porto Editora, 2010), é um fenómeno de interdependência de mercados e produtores ao nível mundial.

“Em 1487, quando Bartolomeu Dias ultrapassou o último obstáculo para a descoberta do caminho marítimo para a Índia, permitiu o entrecruzamento de culturas, a partir do início do século XVI, passando pela aculturação e por uma visão global dos diferentes mundos que Portugal uniu, ao traçar rotas e ao fazer circular mercadorias em novidade económica” (cf. Matos, 2011, p. 133). Pela primeira vez na História, um japonês conheceu um africano, um africano um índio e um índio um europeu, entrecruzando-se múltiplas vezes esta rede de conhecimento do «outro» (cf. Andrade, 1972, apud Oliveira & Lacerda, 2007, p. 33).

Dois momentos que documentam esta primeira fase da globalização: o mapa de Cantino mostra um planisfério nunca antes apresentado e os biombos atribuídos a Kano Naizou que retratam a Nau de Trato, no qual é visível a multiculturalidade, objetos desconhecidos dos japoneses, provenientes da Europa, África, América e Indochina. Estes são vestígios que marcam um contacto entre os povos. Esta emigração que tinha como ponto nevrálgico o Atlântico originou novas sociedades, verdadeiramente interculturais, portadoras de matrizes culturais distintas que, ao longo dos séculos, foram constituindo a sociedade mestiça da América Latina, mas também, em África a fixação de populações de origem europeia criaram a «Nação Crioula» e, mesmo na Ásia, é possível aqui e ali contactar com sociedades mestiças (Costa & Lacerda, 2007. p. 34).

1.3. O lado negro da Expansão portuguesa e europeia

“Em 1556, disposições reais [espanholas] proíbem o uso das palavras *conquista* e *conquistadores*, que são substituídas por *descobrimento* e *colonos*...” (cf. Ruggiero Romano, 1972, p. 57).

Ao longo dos tempos, os dicionários fixaram palavras que nasceram (ou ganharam novos sentidos) durante a Expansão europeia. O *Dicionário de Língua Portuguesa* (Porto Editora, 2010) define a palavra “outro” como “diverso”, “diferente”. No mesmo dicionário, a palavra “indígena” é definida como o que ou pessoa que é natural do lugar ou país que habita; nativo. Como mostram diversos autores, as palavras foram sendo substituídas pelos conquistadores. Falta-nos a visão do outro lado para confirmação de tudo o que já se sabe. Do lado do “outro”, do lado das vítimas da Expansão ultramarina portuguesa e europeia.

Como explicar aos alunos o “lado negro” da Expansão, dos Descobrimentos? O embaraço é apenas aparente. Ou só o é numa perspetiva nacionalista, pois tudo tem custos. A história não pode render-se aos ditames nacionalistas. A verdade histórica tem de ser o horizonte de toda a pesquisa histórica e de todo o ensino da história. Só a verdade histórica conta. Será que se lecionarmos, apenas com o manual escolar, conseguimos apresentar os diversos pontos de vista desta época aos nossos alunos? Poderá o manual escolar ser expressão dos pontos de vista dos descendentes dos conquistadores, à revelia de toda a investigação histórica? À medida que progredir a historiografia dos países, que outrora foram territórios explorados por portugueses e restantes europeus, iremos ser confrontados com novas descobertas, novas releituras do que temos como verdadeiro. Mas o número de estudos e testemunhos existentes não enganam. O historiador Ruggiero Romano (1923-202) é categórico: nós historiadores “tomamos sempre partido... Calar-se não é dar prova de objetividade; é muito simplesmente manter uns na ignorância e levar outros a fazerem ouvidos de mercador”. Adiante, responde, pergun-

tando, aos que porventura o possam acusar de fazer “lenda negra”: “calar os motivos da ‘lenda negra’ não é uma forma de fazer a ‘lenda cor-de-rosa’?” (cf. Romano, 1972, p. 67).

Servindo-se de um verso de Pablo Neruda – *la espada, la cruz y el hambre iban diezmando la familia salvaje* –, este historiador italiano mostra (1972, p. 11) como a conquista das América pelos castelhanos foi obra conjunta da *espada*, da *cruz*, da *fome* e da *doença*. A espada, que é como quem diz, a superioridade das armas de fogo, dos meios de transporte (o cavalo), do uso do aço, de cães, que asseguraram a vitória contra os exércitos numerosos dos povos da América. A cruz, que é como quem diz, a religião, pois contribuiu para a conquista material, militar e espiritual do Novo Mundo. Com a conversão forçada ao cristianismo, foram destruídos templos, e sobre eles erguidas igrejas e altares, foram suprimidos cultos antigos, velhos mitos e crenças. Por exemplo, “a obrigação de enterrar os mortos segundo o ritual cristão” constitui uma agressão, pois “regiões inteiras da América não enterravam o cadáver, mas enterravam-no em potes que eram colocados em cavernas, quais ‘túmulos’ abobadados” (cf. Romano, 1972, p. 19). E fome e doença. A fome, não no sentido literal, mas na transformação do modo de vida: ritmos de trabalho, tipos de cultura, novas regras morais, miscigenação genética e cultural, etc. (Romano, 1972, p. 19). E doença. As populações da América estavam “completamente desprovidas de imunização contra certas doenças ‘brancas’, insignificantes para os brancos, da constipação mais insignificante à escarlatina” (Romano, 1972, pp. 22 e 59). A conquista teve de tudo um pouco, com algumas diferenças aqui e ali, mas a verdade é que primeiro foi a descoberta, depois o roubo, a espoliação, depois a guerra e, por fim, a escravatura. Os índios, que conheciam o território, resistiram e fugiram. Foi preciso ir a África buscar escravos negros, que desconheciam as novas terras para onde os haviam transportado...

As primeiras visões ficaram registadas nos mais variados tipos de documentos, como, por exemplo, cartas, crónicas ou relatos de viagens, escritos por homens das mais diversas formações, nomeadamente, missionários, oficiais, régios ou simples aventureiros (Oliveira & Lacerda, 2007, p. 39). A historiografia tem procurado perceber o que esses documentos dizem e o que ocultam.

Darcy Ribeiro (1999) (apud Amaral, 2004, p. 149) afirma que os primeiros contactos humanos foram encontros únicos e memoráveis, “para os que chegavam, o mundo em que entravam era a arena dos seus ganhos, em outro e glórias [...]. Para os índios que ali estavam, nus na praia, o mundo era um luxo de ser viver”, tão rico de tudo. Uns e outros “se defrontaram, pasmos de se verem tal qual eram”; no caso do brasileiro, “a selvajaria e a civilização”. As “suas concepções não só diferentes, mas opostas, do mundo, da vida, da morte, do amor, se chocaram cruamente. Os navegantes barbudos, hirsutos, fedentos de meses de navegação oceânica, escavados de feridas do escorbuto, olhavam, em espanto, o que parecia ser a inocência e a beleza encarnadas. Os índios, vestidos da nudez emplumada, esplêndidos de vigor de beleza, tapando as ventas contra a pestilência, viam, ainda mais pasmos, aqueles seres que saíam do mar” (cf. Ribeiro, 1999, apud Amaral, 2004, p. 149). Mais adiante, o referido autor acrescenta: “Os recém-chegados eram gente prática, experimentada, sofrida, cientes das suas culpas oriundas do pecado de Adão [...]. Os índios nada sabiam disso, eram, a seu modo, inocentes, confiantes”.

Esta imagem dos índios como gente inocente (os “bons selvagens”) é, no mínimo, romântica. De um lado, os “bons”, de outro, os “maus”. Como salienta Ruggiero Romano, “o problema não é o da bondade ou da maldade, mas do contraste entre recursos dos dois tipos de economia, portanto de sociedades estruturalmente diferentes” (cf. Romano, 1972, p. 60). Esta imagem do índio “inocente” e do europeu “maldoso” não nos permite perceber o que estava em causa nos séculos XV-XVI e, sob outras roupagens, nos nossos dias. Isto nada tem a ver com verdade histórica. Esse discurso simplista – por razões nacionalistas? – não preza a verdade histórica. A verdade histórica dispensa estes artifícios, tanto mais que o texto citado é mais ficção do que história. E continua: “Aos olhos do recém-chegados, aquela indiada louçã, de encher os olhos só do prazer de vê-los [...], tinha um defeito capital: eram vadios, vivendo uma vida inútil e sem prestandia [...]. Aos olhos dos índios, os oriundos do mar oceano pareciam aflitos demais”, tudo querendo fazer e levar num só dia (cf. Ribeiro, 1999, apud Amaral, 2004, p. 149).

Durante décadas, a pesquisa histórica sobre os Descobrimentos foi realizada apenas por historiadores portugueses e com fontes portuguesas. Por outro lado, a ideologia nacionalista levou-os a desvalorizar as referências, nos documentos, à

violência e à escravidão das populações dos territórios a que iam chegando, bem como a alguns aspetos referidos de passagem nesses textos.

Há muito que se sabe que o “cronista oficial do reino” Gomes Eanes de Zurara, na sua *Crónica do Descobrimento e Conquista de Guiné* ou *Crónica dos Feitos da Guiné*, traçou a cronologia dos avanços das navegações portuguesas ao longo da costa ocidental africana, descrevendo com especial incidência as entradas no território para a captura dos escravos (Costa & Lacerda, 2007, pp. 45-46). Muito referida é a cena da partilha da separação dos primeiros escravos na praia de Lagos, em que não esconde a tristeza que lhe causava “o apartamento uns dos outros... os filhos dos pais, e as mulheres dos maridos, e uns irmãos dos outros (*Crónica dos Feitos de Guiné*, cap. XXV, 1949, pp. 125- 127 apud Serrão, 1989, p. 38). Aten-temos nessa passagem do texto original, em Português do século XV:

“Mas qual serya o coração, por duro que seer podesse, que nom fosse pungido de piedoso sentimento, veendo assy aquela companha; ca huïs tiinham as caras baixas, e os rostros lavados com lagrimas, olhando huïs contra os outros; outros estavam gemendo muy doorosamente, esguardando a altura dos ceeos, firmando os olhos em elles, braadando altamente, como se pedissem acorro ao padre da natureza; outros fe-ryam seu rosto com suas palmas, lançandosse tendidos em meo do chaão; outros faziam lamentações em maneira de canto, segundo o costume de sua terra, nasquaas postoque as pallavras da linguagem aos nossos nom podesse seer entendida, bem correspondya ao graao de sua tristeza. Mas pera seu doo seer mais acrescentado, sobreveherom aquelles que tinham carrego da partilha, e começaram de os apartarem huïs dos outros; afim de poerem seus quinhoões em igualleza; onde conviinha na necessydade de se apartarem os filhos dos padres, e as molheres dos maridos, e os huïs irmãos dos outros. A amigos nem a parentes nom se guardava nhũa ley somente cada huu caya onde o a sorte levava! Oo poderosa fortuna, que andas e desandas com tuas rodas, compassando as cousas do mundo como te praz! E sequer poem ante os olhos daquesta gente miseraval alguũ conhecimento das cousas postumeiras, porque possam receber algũa consollaçom em meo de sua

grande tristeza! e vos outros que vos trabalaaes desta partilha, erguardaae com piedade sobre tanta miseria, e veede como se apertam huūs com os outros, que a penas os podees deslegar! Quem poderya acabar aquella partiçom sem muy grande trabalho; ca tanto que os tinham postos em hũa parte, os filhos que vyam os padres na outra, allevantamse rijamente, e hyanse pera elles; as madres apertavam os outros filhos nos braços, e lançavam-se com elles debruços, recebendo feridas, com pouca piedade de suas carnes, por lhe nom seerem tirados! E assy trabalhosamente os acabaram de partyr, porque allem do trabalho que tinham com os cativos, o campo era todo cheo de gente, assy do lugar, como das aldeas e comarcas darredor, os quaaes leixavam em aquele dya folgar suas mãaos, em que estava a força de seu guanho; soamente por veer aquella novidade. E com estas cousas que vyam, huūs chorando, outros departindo, fazyam tamanho alvoroço que poinham em torvaçom os governadores daquella partilha...”

O historiador francês Guillaume Linte (2015), especialista em história da medicina, história das viagens transoceânicas francesas e da expansão portuguesa, chama a atenção para a questão das “novas humanidades” da *Crónica da Guiné*, tema que escapou aos historiadores portugueses. Zurara distingue “mouros” – população de religião muçulmana da “terra dos mouros” – dos “negros” da Guiné, “tão negros como os etíopes”, mostrando que os guinéus, da “terra dos negros”, não eram uma novidade para os portugueses do início do séc. XV. Embora considere os negros “feios” – “para Zurara, todos os negros de África são feios” (Linte, 2015, p. 29) –, é extraordinário que, para ele, Zurara, cristão como era, os

“negros tinham almas como os outros”, acrescentando (cf. Linte, 2015, p. 24-25):

“mas pera que fallo eu estas cousas em quanto sey que somos todos filhos de Adam [omite Eva] compostos de huũm meesmos ellamẽtos e que todos recebemos alma come criaturas razouees” (Cap. XXXV).

Como salienta Guillaume Linte (2015, p. 30-32), na *Crónica* de Zurara, “a imoralidade da escravatura, de um lado, e a obrigação moral de converter estas popula-

ções, de outro, formam uma dicotomia que Zurara tende a conciliar”, tornando indissociáveis, “a conversão dos africanos ao cristianismo e a prática da escravidão, o primeiro justificando o segundo”. Isto é, a conversão dessas “almas perdidas” impõe-se como justificação moral desta atividade [a escravidão]”. Mais, apoiando-se no Livro do *Gênesis*, Zurara considerava que as populações negras eram descendentes de Caim:

“E aquy auess de notar que que estes negros postos que sejam mouros como os outros. som porem seruos daquelles per antijgo costume o qual creio que seia por causa da maldiçom que depois do deluuyo lançou Noe sobre seu filho Caym”.

No atual Brasil, também os descendentes dos índios, com quem os portugueses contactaram pela primeira vez, recusam o discurso nacionalista português. Num discurso proferido perante o Papa João Paulo II, em julho de 1980, o chefe índio Marçal Tupã'i – assassinado três anos depois, a mando de fazendeiros –, proclamou (apud Barradas, 1995, s.d.):

“Este é o país que nos foi tomado. Dizem que o Brasil foi descoberto. O Brasil não foi descoberto, Santo Padre. O Brasil foi invadido e tomado aos indígenas.”

Em concordância com esse discurso nacional muito simplista, o chefe índio, perante o Papa, omitiu o papel que o cristianismo do séc. XV teve na mentalidade dos navegadores portugueses desse tempo e a continuação da espoliação e exploração das riquezas do Brasil, nomeadamente nas terras dos índios, pelos grandes grupos económicos dos nossos dias...

Quando, na escola, nos ensinam os grandes feitos realizados por Portugal, aqui e ali, por esse mundo fora, entendemos que tivemos grandes navegadores a chegar à África, à Índia, ao Brasil. Até mesmo quando lemos *Os Lusíadas*, ficamos deslumbrados com a coragem e a bravura dos portugueses dos séculos XV-XVI. Razão tinha Camões em celebrar um povo que deu a volta ao mundo, alargando horizontes e criando condições para os contactos entre povos de todo o mundo. Mas, convém não esquecer que o discurso colonial “emerge nas primeiras produções épicas da literatura portuguesa, como os poemas de Luís de Camões (*Os*

Lusíadas) e Jerónimo Corte Real (*O naufrágio de Sepúlveda*), para regressa após a expansão do capitalismo no século XIX” (cf Zilberman, 2013, p. 33).

É espantoso como quase meio século após a restauração da democracia, os manuais escolares ainda transmitam uma versão “heróica” do passado. As graves omissões impedem-nos de compreender o mundo de hoje, além de nos darem uma imagem falsa de nós mesmos como portugueses e de nos impedirem de aceder-mos a uma cidadania plena, crítica e responsável. A expansão religiosa do cristianismo (e do islamismo) e a exploração económica provocaram um longo rosário de vítimas. Foi assim e não podemos omitir isso. Ontem, como hoje. Ocultando os erros e crimes do passado só pode interessar aos que querem continuar a roubar, a escravizar, ainda que sob novas e sofisticadas formas. Entre esses crimes, a escravidão de milhões de pessoas é o mais repelente. Mas não poderemos esquecer as outras formas de saque, opressão e violência se verificaram então, na senda de uma longa história da humanidade feita de violência.

2. Verdade histórica para a construção da paz

2.1. Diferentes formas de entendimento da verdade histórica

A “verdade” é tema de estudo de diversas disciplinas. Interessam-se pela Verdade a Psicanálise, as Ciências Jurídicas, as Ciências Forenses, a História e, de forma diversa, todas as artes, incluindo a ficção romanesca e a poesia. Podemos afirmar que todas as ciências e todas as artes buscam a Verdade e, nessa medida, interessam-se pela Memória e pela História a elas associada. Porém, a verdade é entendida e procurada de forma diversa, nessas diferentes áreas do saber e do sentir. Também se interessam pela verdade a Ética e o senso comum. É nesta medida que, em História, podemos falar de memória histórica, imprescindível para a constituição da memória histórica.

A verdade na Psicanálise retrata as experiências vividas na realidade material e nas fantasias do desejo de um indivíduo (Abel, 2011, p. 56). Consequentemente, estas duas realidades aliadas são elas mesmas a verdade segundo o indivíduo. A verdade é, pois, constituída pelos momentos vividos no passado e construídos pela comunidade de afetos, de tal maneira impactante que prevalecem no presente do

indivíduo. Mas também, poderá ser desvendada se tivermos acesso aos testemunhos de todos os seus intervenientes, na vida desse indivíduo.

A despeito de todas as distorções e mal-entendidos, como salienta Freud (apud Abel, 2011, p. 55), “a verdade na boca do indivíduo representa a realidade do passado”, isto é, aquilo que uma comunidade constrói com a experiência dos seus tempos primitivos e sob a influência de motivos que, poderosos em épocas passadas, ainda se fazem sentir na atualidade; e, se fosse possível, através do conhecimento de todas as forças atuantes, desfazer essas distorções, não haveria dificuldade em desvendar a verdade histórica que se esconde atrás do acervo lendário. Para Freud (apud Abel, 2011, p. 56), a verdade é “o conjunto formado pela experiência e as pulsões despertadas originalmente, que se coaduna com sua conceção de equação etiológica, constituída como série complementar pela disposição constitucional hereditária e a disposição adquirida pela experiência”.

Também as Ciências Jurídicas olham o passado como algo fundamental para a consciência humana. Desta forma, podemos perceber e atuar no mundo. Comparando o historiador ao juiz, embora aquele procure compreender – não julgar –, podemos dizer que estes intervenientes têm um papel ambíguo, ou seja, ambos têm de interpretar os factos e fenómenos para averiguação da verdade, para que eles e os leitores compreendam e formulem o seu próprio conhecimento. Contudo, toda esta verdade é precária, pois a compreensão dos factos e dos fenómenos, considerados num determinado contexto, dependem, também, da reunião de provas e dos pontos de vista dos investigadores. Se pensarmos num caso de tribunal, percebemos que o advogado analisa o processo do arguido de forma a construir a sua defesa ou acusação, de modo a demonstrar ao juiz essa verdade. De igual modo, o historiador precisa de reunir provas suficientes para sustentar as suas hipóteses e dar-nos o seu ponto de vista sobre esses factos ou fenómenos.

A verdade equivale, certamente, a um “juízo verdadeiro”, ou a uma “proposição verdadeira”, mas significa também “conhecimento verdadeiro”. É neste sentido que, segundo Schaff (1980, p. 98) a verdade é “um devir: acumulando as verdades parciais, o conhecimento acumula o saber, tendendo, num processo infinito, para a verdade total, exaustiva e, neste sentido, absoluta”.

A verdade nas Ciências Forenses tem um papel fundamental na resolução de múltiplos casos criminais, nos quais requerem a descrição e explicação de fenômenos físicos responsáveis por determinado acontecimento contribuindo, deste modo, para uma decisão judicial. Consequentemente, a investigação física aplicada às ciências forenses pretende compreender um vasto conjunto de áreas de intervenção que devem contribuir para o esclarecimento da relação causa-efeito importante na reconstrução da cena do crime e na descoberta da verdade. (Marta, n. d.).

A verdade nas artes tem um papel fundamental. Mesmo antes de começar a realizar a obra, o autor investiga as suas ideias para não cometer erros de inverdade. Os autores sabem que é através da verdade que conseguem dar ao leitor uma visão firme e justa dos factos históricos.

A verdade na Ética é importante para o cumprimento de “regras universais” - regras morais válidas. Kant (apud. Rachels, 2004, p. 179) afirma que mentir é «a destruição da nossa dignidade como seres humanos», fornecendo dois argumentos principais a favor desta perspetiva: “não poderíamos querer que a mentira fosse uma lei universal, pois isso derrotar-se-ia a si mesmo; as pessoas descobririam rapidamente que não podiam confiar no que os outros dissessem, e por isso ninguém acreditaria em ninguém. Há seguramente algo de importante aqui. Para as mentiras serem bem-sucedidas, as pessoas devem em geral acreditar que os outros dizem a verdade; por isso, o sucesso de uma mentira depende da não existência de uma «lei universal» que a legitime. No segundo argumento, alguns autores refutam a explicação de Kant, pois acham estranho a insistência de Kant em relação a regras absolutas ou «universais», isto é, estes autores colocam a questão noutro prisma: “se fosse para salvar a vida de alguém não se mentiria? Kant (apud. Rachels 2004, p. 181) contrapõe dizendo que somos tentados a fazer exceções à regra contra a mentira porque nalguns casos pensamos que as consequências da mentira seriam boas.

Por fim, a verdade do senso comum é o conhecimento adquirido pelo homem a partir de experiências sensoriais, vivências e observações do mundo. “[...] a interpretação constitucional, como a interpretação jurídica em geral, não é um exercício abstrato de busca de verdades universais e atemporais. Toda interpretação é pro-

duto de uma época, de um momento histórico, e envolve as normas jurídicas pertinentes, os factos a serem valorados, as circunstâncias do intérprete e o imaginário social” (cf. Barroso, 2011, apud Araújo, 2016, p. 49).

Ao contrário da verdade nas ciências exatas, que são fundamentadas por uma verdade objetiva, nas ciências sociais, e em especial na história, a verdade é fundamentada numa verdade subjetiva e intersubjetiva. Esta é investigada pelo historiador, que coloca o seu cunho na sua investigação, isto é, coloca elementos pessoais, mas o que escreve é submetido à crítica de pares. Que podem pensar como ele ou não. A informação não será totalmente objetiva, pois não se conhece tudo. Mas também não há objetividade absoluta nas ciências experimentais e nas ciências matemáticas. Atualmente, observamos que vestígios do passado estão sempre a ser encontrados e que vão alterando as teorias de diversos historiadores. O historiador sabe que não sabe tudo, só sabe parte “e situa a imensidade do que lhe escapa, adquirindo precisamente assim um sentido agudo da complexidade do ser e das situações do homem, na sua trágica ambivalência (Marrou, 1976, p. 245).” A verdade histórica não está completa, pois “o povo português vive no esquecimento”. Durante esta época, a dos descobrimentos, “houve muitas mortes e com eles morreu também a memória, a verdade e a possibilidade de reconstrução da condição humana, como se a verdade fosse encoberta, procurando manter ‘anestesiada’ a consciência dos povos e das suas memórias” (cf. Anees Viola & Pires, 2012, p. 94).

Ainda, reconhecem que suprimir o passado e mantê-lo no esquecimento é desconhecer que como “criaturas racionais precisamos conhecer a verdade. E isso inclui saber a verdade a respeito da verdade” (xf. Eagleton, 2005, p. 159)

2.1.1. A verdade histórica no ensino da história

Quando Perotti (apud Oliveira & Lacerda, 2007, p. 22) escreveu que “a abordagem intercultural do ensino da História é fundamental para a compreensão da pluralidade cultural das sociedades europeias” estava a fazer uma “afirmação com implicações historiográficas, uma vez que um entendimento intercultural passa necessariamente por uma busca de manifestações sincréticas, que nos permitem alcançar uma verdadeira História Universal, feita de todas as partes comunicantes”.

Os alunos devem ser pequenos historiadores modernos, isto é, segundo Raphael Marques (2018, p. 77), historiador que propõe uma prática que, após a interpretação dos factos, exponha os meios para que possam verificar as informações e, caso seja necessário, formular uma nova interpretação. Interpretação esta que aproximará do aluno, o passado e o presente, podendo fazer inferências para o seu quotidiano. Annes Viola e Thiago Vieira Pires (2012, p. 94) corroboram, dizendo que a reconstrução da história é um movimento permanente, como se o passado não tivesse passado e sempre fosse possível relembrá-lo sob a ótica do presente.

O conhecimento do passado nunca é uma verdade absoluta, isto é, são relativas e parciais por duas razões fundamentais: “por um lado, os objetos da história são sempre considerados em contextos”; por outro lado, os objetos de história são “construídos sempre a partir de um ponto de vista” (cf. Proust, 2008, p. 55). Lucas Patschiki (2013, p. 233) acrescenta que a verdade histórica não pode ser considerada uma meia verdade, pois é analisada segundo um método, uma base teórica metodológica aprimorada e confirmada pela prática histórica. É feita através do uso de fontes diferenciadas e que tem reservado um papel fundamental, e em última instância são elas que permitem cumprir o papel educativo de fornecer ao leitor uma reconstituição fiel e exata dos factos históricos (cf. Bastos, 2012, p. 75). Algo que os alunos de História precisam nas suas formações, não só para relacionarem o seu presente com o passado do povo português, mas também, de forma a desenvolver cidadãos que percebam a sociedade atual, não julguem, mas que compreendam e tolerem, para que possamos viver em harmonia.

O ensino da História poderia funcionar como um dos espaços privilegiados para a reflexão sobre a época da Expansão e os seus vestígios, assim como para a questão do desenvolvimento da Cidadania, rompendo a “política do esquecimento” (cf. Padrós, 2012, p. 6), consagrada pela “transição inconclusa” (cf. Fico, 2012, p. 20).

O Programa de História e Geografia de Portugal, do 2.º ciclo, destina apenas um pequeno espaço a este tema. Parece ser prova do modo como o ensino tem vindo a trabalhar o passado doloroso de Portugal e que projeto da sociedade que perspectivamos para o futuro.

Tenho consciência de que o ensino de História “é capaz de contribuir para a ampliação da nossa consciência sobre esse passado e para a valorização da cidadania, forjando uma dinâmica de tempo histórico que lance como expectativa de futuro a promoção da cidadania através da justiça social e da superação do autoritarismo endêmico que foi sendo esquecido pelo povo português” (cf. Maia, 2017, p. 130).

2.2 Cidadania nos Manuais de História

Que cidadania promovem os manuais? Que Humanidade habita os manuais de História e Geografia de Portugal? Que relevo é dado nesses manuais à Dignidade Humana?

A palavra educação oferece várias dúvidas na sua definição. Olivier Reboul (2000, p. 17) afirma que no francês do século XIX, «educação» tem sobretudo o sentido de saber-viver, o que implica a adaptação às normas da classe «superior», aos seus símbolos, aos seus valores, às suas convenções. Já em inglês, “education” significa o ensino como instituição, o sistema escolar e universitário; an educated person é alguém instruído, o que não quer dizer bem educado. Num *dicionário de Língua Portuguesa* (Porto Editora, 2010), a palavra “educação” aparece definida como o processo que visa o desenvolvimento harmónico do homem nos seus aspetos intelectual, moral e físico e a sua inserção na sociedade. O verbo educar possui muitos sinónimos: criar, ensinar e formar. Para Olivier Reboul (2000, p. 18) criar refere-se à educação em sentido restrito, trata-se de uma educação espontânea e, portanto, coincide com a da família. Ensinar tem um carácter intencional, é uma atividade que se exerce numa instituição e por profissionais. Por fim, formar é um termo, por vezes polémico ao «ensino esclerosado, livresco» opõe-se a boa formação, humana, generosa que «aprende a ser», isto é a formação é preparar para.

A escola deve preparar os alunos para enfrentarem desafios e obstáculos que irão surgir nas suas vidas, ou seja, “a educação deve preparar a criança para a sua complexidade e para a sua evolução” (cf. Reboul, 2000, p. 23).

A educação deve ser para a sociedade ou para a criança? Há vários autores que defendem que a educação deve ser para a sociedade e outros que deve ser para

a criança. Olivier Reboul (2000, p. 23) refere que esta pergunta é uma falsa alternativa. Porque entre o indivíduo e a (uma) sociedade existe um terceiro termo, que é a humanidade. A própria educação testemunha-o. Não se educa a criança para que ela não vá mais longe. Mas também não se educa para fazer dela «um trabalhador e um cidadão». Educa-se para se fazer dela uma pessoa, isto é, um ser humano capaz de partilhar e comunicar com as outras pessoas.

Até aos nossos dias, o ensino tem-se focado nos resultados quantitativos, ou seja, na “formatação” dos alunos, não dando o devido valor à formação científica, moral e ética. Os alunos valorizam mais os seus interesses pessoais com prejuízo dos mais alargados, os da comunidade: “estamos a criar uma geração de egoístas, de consumidores passivos, de gente alienada dos problemas da comunidade!” (cf. Marques, 1990, p. 24).

A Lei de Bases do Sistema Educativo defende uma educação para a cidadania, o Decreto Lei n.º 237/86, de 14 de outubro do Ministério da Educação (1986), que teve alterações e aditamentos em 1997 e posteriormente em 2005, enumera os princípios organizativos da seguinte forma:

- Contribuir para a defesa da identidade nacional e para o reforço da fidelidade à matriz histórica de Portugal, através da consciencialização relativamente ao património cultural do povo português, no quadro da tradição universalista europeia e da crescente interdependência e necessária solidariedade entre todos os povos do mundo.
- Contribuir para a realização do educando, através do pleno desenvolvimento da personalidade, da formação do carácter e da cidadania, preparando-o para uma reflexão consciente sobre os valores espirituais, estéticos, morais e cívicos e proporcionando-lhe um equilibrado desenvolvimento físico.
- Assegurar a formação cívica e moral dos jovens.
- Assegurar o direito à diferença, mercê do respeito pelas personalidades e pelos projetos individuais da existência, bem como da consideração e valorização dos diferentes saberes e culturas.

- Desenvolver a capacidade para o trabalho e proporcionar, com base numa sólida formação geral, uma formação específica para a ocupação de um justo lugar na vida ativa que permita ao indivíduo prestar o seu contributo ao progresso da sociedade em consonância com os seus interesses, capacidades e vocação.

Em 2016, o Ministério da Educação cria o perfil do aluno para o século XXI, nos termos do Despacho n.º 9311/2016, de 21 de julho. Este documento apresenta-se como um guia que enuncia os princípios fundamentais em que assenta uma educação que se quer inclusiva. Estes princípios são: um perfil de base humanista, educar ensinando para a consecução efetiva das aprendizagens, incluir como requisito de educação, contribuir para o desenvolvimento sustentável, educar ensinando com coerência e flexibilidade, agir com adaptabilidade e ousadia, garantir a estabilidade e valorizar o saber.

2.2.1. Contributo do ensino da História para a cidadania

O ensino da História contribui para a formação do aluno, permitindo-lhe reforçar os valores democráticos e a defesa dos direitos humanos, o desenvolvimento de uma cidadania ativa, crítica e responsável, o aprofundamento dos laços de solidariedade entre povos e culturas, entre o passado e as gerações vindouras (Igreja, 2004, p. 232). A Direção-geral da Educação (2013, p. 1), nas linhas orientadoras para a educação para a cidadania, afirma que a prática da cidadania constitui um processo participado, individual e coletivo, que apela à reflexão e à ação sobre os problemas sentidos por cada um e pela sociedade. A escola constitui um importante contexto para a aprendizagem e o exercício da cidadania e nela se refletem preocupações transversais à sociedade, que envolvem diferentes dimensões da educação para a cidadania, tais como: educação para os direitos humanos; educação financeira; educação do consumismo; educação para o empreendedorismo; educação para a igualdade de género; educação intercultural; educação para o desenvolvimento; educação para a defesa e a segurança/educação; educação para a saúde e a sexualidade (Direção-geral da Educação, 2013, p.1).

2.3. “Metodologia de Isabel Barca”. Razões de uma opção

Neste subcapítulo, mostro como conheci a metodologia inovadora estudada por Isabel Barca que se constitui como inovadora para o Ensino da História. A partir do século XX inicia-se a investigação em relação ao ensino de História em muitos países europeus e Portugal não é exceção. Percebe-se, então que a forma de se ensinar História tem de mudar, isto é tornar o ensino mais ativo para o aluno. Este quando chega à escola já tem as suas próprias pré-concepções e é a partir daí que o professor deve trabalhar e explorar dando diversos pontos de vista. “É imprescindível trabalhar com os estudantes a partir da multiperspetividade histórica, ou seja, interpretar as evidências do passado a partir de fontes históricas diversificadas, para que analisem, verifiquem, reflitam e formem a sua consciência histórica pautada em fundamentações plausíveis, longe do senso comum” (Ribas, 2017, 35). Desta forma, é possível realizar investigações a partir de uma visão humanística, procurando nas evidências as marcas de luta, sofrimento, indiferença, exclusão que nos manuais escolares não é possível.

Assim, o enriquecimento histórico dos alunos é decerto garantido, pois compreendem diversas interpretações do passado, tiram as suas conclusões e, portanto, desenvolvem a sua consciência histórica. Não esquecer que desta forma o aluno ficará mais motivado para aprender mais e melhor relativamente a aventuras humanas.

2.3.1. Definição teórica

A partir dos anos 1970, houve um aumento substancial da investigação em relação à cognição histórica, em vários países Europeus, nomeadamente em Portugal. Numa entrevista à página da *Educação*, Isabel Barca (2001, p. 15) considera que nas décadas de 1960 e 1970 procurava-se promover um ensino ativo, explorando-se mais profundamente os processos que os alunos desenvolvem na aprendizagem de conteúdos históricos e qual a origem das ideias e conceitos que trazem com eles. Nestas, “os investigadores observaram nos alunos uma progressão irregular, apresentando imagens caóticas ou fragmentadas do passado, considerando as ações dos agentes históricos como ininteligíveis”. Percebemos que os alunos consideram que a história deve ficar no passado, isto porque não se conseguem

relacionar com as aventuras realizadas pelos portugueses. Isabel Barca (2011, s.d.) afirma que conceitos de significância histórica, mudança, evidência e narrativa têm sido centrais nestas pesquisas. A partir destas pesquisas, conclui-se que as crianças têm já um conjunto de ideias relacionadas com a História, quando chegam à escola. O meio familiar, a comunidade local, os *media*, especialmente a televisão, constituem fontes importantes para o conhecimento histórico dos jovens. Através destas componentes, o professor de História pode enriquecer a sua aula, tornando-a mais idealizada.

Isabel Barca (2001, p. 14) cita a categorização de ideias dos adolescentes sobre a empatia histórica de Shemilt (1984) e idêntica à de Asby & Lee (1987) que o fazem em cinco níveis:

Shemilt

1. "Ossos secos e sentimento de superioridade"
2. "Consciência de uma humanidade partilhada"
3. "Empatia do quotidiano aplicada à História"
4. "Empatia histórica"
5. "Metodologia empática"

Ashby & Lee

1. "O passado opaco"
2. "Estereótipos generalizados"
3. "Empatia derivada do quotidiano"
4. "Empatia histórica restrita"
5. "Empatia histórica contextualizada"

A proposta de Isabel Barca e de outros investigadores reside no "conceito de educação histórica", ou seja, na "aquisição de competências de análise, de crítica, de argumentação, a par com a aquisição de informação. Uma metodologia que seja, de facto uma forma de compreender melhor o mundo, não apenas numa perspetiva sincrónica, mas diacrónica, multiperspetivada, que seja mais do que o simples regurgitar do passado" (cf. Costa, n.d.). Da mesma maneira que os historiadores procuram todos os vestígios possíveis e, também, diversos pontos de vista de modo a constituir e a completar toda a verdade histórica, também os alunos podem tornar-se verdadeiros historiadores através do contacto com várias perspetivas das

fontes, sendo mais prática e aproximando-se do quotidiano dos alunos. Desta forma, a aula tornar-se-á muito mais interessante para os alunos porque irá tornar-se algo pessoal, algo muito importante para ao aluno, algo que o envolva, algo que ele pense que é dele e que acima de tudo consegue fazê-lo.

Para que os alunos desenvolvam os diversos conhecimentos e o conhecimento histórico com este tipo de análise, os alunos precisam de entrar em contacto com diversos pontos de vista, para que se tornem seletivos, críticos e tirem as suas conclusões sobre os diversos temas, sem esquecer o sentido humano da vida. Isabel Barca (2007, p. 6) considera que é de realçar que a constatação da multiplicidade de perspetivas e a proposta de atender a essa diversidade não implica uma atitude de “vale tudo”. Duas visões de uma dada situação, embora contraditórias entre si, poderão ser consideradas historicamente válidas se forem confirmadas, e não refutadas, pelas fontes existentes.

2.3.2. Desafios para o ensino da História no Ensino Básico

Esta metodologia traz desafios ao ensino da História. O papel do professor não se deve cingir à simples exposição de conteúdos, mas sim uma posição capaz de investigar temas com os seus alunos. Desta forma, os docentes poderão transmitir aos alunos a aventura de encontrar povos de outros tempos. Isabel Barca (2017, pp. 63-64) admite que esta postura poderá ser preciosa para conquistar os alunos, mas também para competências avançadas, como:

1. a exploração das ideias tácitas dos alunos acerca do conteúdo substantivo e da natureza do saber histórico; parte-se do mundo conceptual dos alunos para ajudá-los a reformular ou a aprofundar as suas ideias em História;
2. formulação de questões desafiadoras, de forma a que a História seja um meio de orientar os jovens sobre os problemas da vida humana, e não um conjunto de análises estereotipadas sobre um passado morto, sem sentido para eles;
3. proposta de tarefas de interpretação cruzada de fontes históricas com pontos de vista diferenciados, para que os alunos aprendam vários níveis de leitura do que é ou não é dito, uma competência essencial não só para a História como para a literacia em todas as dimensões;

4. realização de tarefas de aulas diversificadas, em que se contemplem momentos de trabalho intelectual individual e de pequeno grupo (em pares, por exemplo), cuidadosamente planeados quanto a questões a resolver e fontes a utilizar;
5. análise da evolução conceptual ocorrida nas aulas através de fichas breves e simples, em momento pré e pró-unidade didática – um “termómetro para medir” o pensamento histórico dos alunos;
6. envolvimento dos alunos na reflexão sobre as suas próprias aprendizagens – exercícios de meta-cognição, que imprimem auto-confiança e sentido de autonomia responsável.

Esta metodologia, na minha opinião, pode ser bastante significativa para a construção de um cidadão esclarecido e crítico, fortalecendo valores de igualdade e tolerância. Só desta forma é que vamos trabalhar para uma educação para a paz. Vivemos numa sociedade muito complexa e cada um de nós precisa de considerar, por vezes, várias decisões que podem modificar a nossa vida e a dos outros. A história assim ensinada pode contribuir para uma sociedade mais crítica, que não se limite às escolhas óbvias e saiba pensar e argumentar- o que não quer necessariamente dizer que tenhamos de tomar as mesmas opções (Costa, n.d.).

2.4. Relação escolas-famílias e famílias-escolas

A escola integra um “palco” no qual se estabelecem relações entre dimensões pessoais, educativas, culturais e simbólicas, as representações vão sendo, no espaço-escola e na reciprocidade existente entre os diversos atores, construídas e transformadas (Alves-Pinto, 1995, apud Ribeiro, 2013, p. 13). A escola é um lugar onde ocorrem trocas recíprocas entre os vários intervenientes implicados. A aprendizagem deve aliar duas instituições muito importantes para o desenvolvimento da criança: a família e a escola. O plural é mais verdadeiro, pois não há família, mas famílias, ainda que escolas. Mas, por razões de simplicidade de comunicação, fiquemo-nos pelo singular. A família tem o papel principal, no que diz respeito à educação das crianças; a escola deve ser um complemento, embora saibamos que a Escola socializa mais do que a Família. A relação da família-escola-família não foi

sempre a mesma no decorrer dos anos de escolaridade. No início, no pré-escolar, este contacto é mais predisposto, mais habitual, quando o familiar vai buscar a criança à sala. Este tipo de contacto, também, se verifica no 1.º ciclo do Ensino Básico. A partir do 2.º ciclo, o contacto entre as duas instituições vai diminuindo. O contacto com a escola é escasso, não há uma colaboração co-producente, muitas vezes, apenas existem as reuniões de final de período para a distribuição das notas ou a hora semanal de atendimento dos diretores de turma, mas os pais não têm contacto com os restantes professores. Brandão (1988, citado por Rei, 2008, p.71), define o envolvimento mútuo “como um leque de interações entre a Escola e a Família desde a simples participação dos encarregados de educação em reuniões mais ou menos formais, até à execução de tarefas específicas na escola, em colaboração com os professores”.

O relacionamento entre escola-família-escola não se estabelece através de contactos diretos. Estes são feitos através de mensagens escritas ou através dos alunos. Não nos podemos esquecer do aluno, quando falamos nesta relação entre estas duas instituições. Esta interação, basilar para a construção do processo educativo, caracteriza-se por uma comunicação mais mediada pelo aluno do que direta, o que lhe aumenta a complexidade. É através do jovem, simultaneamente mensageiro e mensagem, que esta comunicação se estabelece diariamente (Perrenoud apud Pedro, 1999). Alguns autores defendem que a melhor maneira para a resolução de conflitos deveria ser o contacto direto. Axley (apud Marques, 2010, p. 5) defendem que o canal mais eficaz para a transmissão de mensagens mais complexas numa organização é o contacto face a face, pois permite o contacto pessoal, a resposta imediata do recetor e aumenta a probabilidade de surgirem novas ideias e soluções para eventuais problemas.

A cooperação entre estas duas instituições é crucial para os nossos educandos, para o desenvolvimento de valores como a tolerância, a harmonia para com o outro e, sobretudo, para paz. Valores estes tão importantes para a reflexão, argumentação, ação, preparando-os para a vivência em comunidade, para a convivência entre a sociedade. Como são decisivos para uma educação histórica, para a construção da consciência histórica dos alunos no seio das suas famílias. Portanto, falamos da herança cultural que cabe primordialmente à família e à escola. Não esqueçamos,

nas palavras da DGPSE (Dirección General de Participación y Solidaridad en la Educación) (2006, citado por Barradas, 2012), que o envolvimento parental é um fator de qualidade para o sistema educativo e, consequentemente, um instrumento básico de cidadania, de liberdade e de responsabilidade.

3. Breve reflexão sobre o manual e outros recursos didáticos

O manual escolar sempre foi o instrumento mais utilizado por toda a comunidade escolar, quer professores, quer alunos, quer encarregados de educação e, portanto, é o maior elo entre todos os envolvidos. Para nós, professores de História, é um recurso imprescindível, mas que deve ser complementado com outros recursos didáticos. É importante que os alunos gostem e se interessem pelas aulas. Trata-se, contudo, de um objetivo cada vez mais complexo, não só pela maior heterogeneidade das turmas, mas também porque os tempos de aprendizagem, na escola, são mais lentos do que os tempos do lazer, das redes sociais, dos videojogos. Desta forma, iremos conseguir motivar os alunos e incentivá-los a aprender a serem cidadãos.

No primeiro capítulo apresentamos uma breve reflexão sobre a utilização do manual escolar na sala de aula. A importância que este recurso tem nos nossos dias, para as diferentes entidades que trabalham com ele, que será seguida de uma análise de manuais escolares de História e Geografia de Portugal do 5.º ano, especificamente na época da Expansão Ultramarina. Deste modo e, servindo de introdução, refletiremos como é abordada esta época nos manuais escolares, para perceber que foi uma época de grandes feitos portugueses, de grandes conquistas, mas que também teve o seu lado negro, que será também analisado, para fornecer informação completa sobre esta época.

Nos pontos (1.3) e (1.4) será salientada a importância da utilização de outros recursos pedagógicos, para lá dos documentos históricos importantes para a

aprendizagem e desenvolvimento dos alunos: *flaschcards* e mapas mentais. Consideramos que o contacto com outro tipo de recursos, para além do manual escolar, torna-se relevante para o desenvolvimento da consciência história/ pensamento histórico e da capacidade argumentativa, reflexiva, discursiva que formarão cidadãos do e para o mundo. Para além disto, através destes, o aluno pode construir o seu próprio conhecimento e tornar-se um sujeito ativo da sua própria aprendizagem.

3.1. Importância da utilização do manual na sala de aula

3.1.1. Legislação

Desde há muito tempo que o manual escolar é relevante para o ensino e, portanto, é reconhecido como imprescindível para a aprendizagem eficiente dos alunos. A Lei de Bases do Sistema Educativo (documento normativo referente a políticas educativas) foi aprovada em 1986 é o documento-chave da política educativa portuguesa após a integração na CEE (comunidade económica europeia), hoje União Europeia. Consequentemente, implementaram-se decretos-leis na lei de bases, e no artigo 44.º comprova-se a autenticidade do manual escolar como “recurso educativo privilegiado, a exigir especial atenção”, realçando, também, as bibliotecas e mediatecas escolares, equipamentos para a educação musical e plástica, centro regionais de recursos educativos.

A LSBSE foi sendo alterada, nomeadamente em 1997, 2005 e 2009. Em 1990 é aprovado vários decretos-lei relacionados com o manual escolar devido às exigências da entrada em vigor dos novos planos curriculares, impondo-se a definição de uma política de manuais escolares que, salvaguardando o direito de alunos e professores, recorrem a outras fontes de informação facilitadoras do processo de conhecimento. No artigo 2 é apresentada uma definição de manual escolar “instrumento de trabalho, impresso, estruturado e dirigido ao aluno, que visa contribuir para o desenvolvimento de capacidades, para a mudança de atitudes e para a aquisição dos conhecimento propostos nos programas em vigor, apresentando a informação básica correspondente às rubricas programáticas, podendo ainda conter elementos para o desenvolvimento de atividades de aplicação e avaliação da

aprendizagem efetuada” (Decreto-Lei n.º 369/90, de 26 de novembro do Ministério da Educação, 1990).

O Decreto-Lei n.º 47/2006, de 28 de agosto, apresenta outra definição para manual escolar, isto é, um recurso didático-pedagógico relevante, ainda que não exclusivo, do processo de ensino e aprendizagem, concebido por ano ou ciclo, de apoio ao trabalho autónomo do aluno que visa contribuir para o desenvolvimento das competências e das aprendizagens definidas no currículo nacional e no currículo regional para o ensino básico e para o ensino secundário, apresentando informação correspondente aos conteúdos nucleares dos programas em vigor, bem como propostas de atividades didáticas e de avaliação de aprendizagens, podendo incluir orientações de trabalho para o professor (Decreto-lei nº47/2006 de 28 de agosto da Assembleia da República, 2006).

3.1.2. Conceito de manual

Será que podemos chamar-lhe manual, quando os alunos o tratam como “o meu livro”? No contexto da edição escolar, os termos “livro” ou “manual” são equivalentes. Os dicionários definem “livro” como uma reunião de cadernos manuscritos ou impressos, cozidos ordenadamente, formando um volume encadernado ou brochado. Já a palavra “manual” é definida como um livro que contém noções de uma ciência ou arte; guia prático ou um livro que contém noções ou exercícios relativos a uma disciplina ou programa escolar. Portanto, podemos compreender que designam um mesmo tipo de obra, mas situam-se em registos diferentes: o termo manual tem uma conotação institucional; o livro, sobretudo, uma conotação afetiva” (cf. Rodrigues, 2018, p. 150).

O manual escolar, geralmente tem o formato retangular e fácil de manusear, Manuel de Puelles Bénitez (apud Costa, 2015, p. 23) reconhece que são livros manuseáveis – à escala da mão –, quer dizer, tanto pelo seu tamanho como pelo seu conteúdo, engloba saberes básicos essenciais. Veiculam conteúdos, informações e saberes a serem transmitidos, tendo como base um currículo escolar formal.

Com o decorrer dos anos, as editoras foram alterando, retirando e acrescentando informações, devido à mudança dos programas curriculares, mas também, devido à evolução da tecnologia, sendo possível, para o professor, o acesso a plataformas digitais que contém o manual, bem como, vários materiais que se podem

usar na leção. Ao longo dos tempos e com a complexificação dos programas curriculares, os manuais começaram a surgir com componentes suplementares, como os cadernos de apoio, cadernos de exercícios, livros do professor, fichas de avaliação, que funcionam ora como enquadreadores, ora como complementares (Castro, 1999, p. 190).

Esta sucessiva complexificação pretende acompanhar as ideologias culturais, pedagógicas e ideológicas. No ponto de vista de Alain Choppin (apud Pinto, 2003, p. 1), o manual contém quatro dimensões: i) produto de consumo: dependendo de políticas educativas, evolução demográfica e da capacidade de produção das empresas; ii) suporte de conhecimentos escolares; iii) veículo transmissor de um sistema de valores, de uma ideologia, de uma cultura; iv) instrumento pedagógico. Portanto, a sua elaboração é complexa, vai da concepção ao fabrico, partindo de uma ideia e terminando num objeto material em condições de ser utilizado, intervém um grande número de agentes que a diversos títulos participam na sua elaboração: autores, redatores, ilustradores, editores, tipógrafos, avaliadores, utilizadores (Rodrigues, 2018, p. 150). As exigências de qualidade científica, didática, gráfica ou contextual tornaram-se de tal modo evidentes que hoje não é possível a alguém elaborar sozinho um manual.

3.1.2.1. Escolha do manual

“Cabe ao corpo docente a escolha dos manuais escolares, no ano letivo, para isso os professores devem considerar se o manual segue o programa oficial; se apresentam informações objetivas e pertinentes; se são úteis para professores e alunos; se são capazes de motivar o saber e estimular a criatividade e a imaginação; se estimulam o recurso a outras fontes de conhecimento; se fomentam a interdisciplinaridade; se apresentam imagens e textos bem distribuídos” (cf. Brito, apud Costa, 2015, p.28).

Para tal, a adoção de manuais escolares é da competência do Conselho Pedagógico do Agrupamento, sob proposta dos departamentos curriculares em que se

integre a respetiva disciplina, sendo devidamente fundamentada através de um documento obrigatório idealizado pelo Ministério da Educação e Ciência que contempla três grandes parâmetros: Organização e Método; Informação e Comunicação; e Características Materiais. A escolha é realizada ponderando "três aspetos: 1) o contexto socioeconómico dos alunos, pelo que em escolas que comportam maioritariamente alunos carenciados, de famílias com fraca capacidade financeira, tem-se em consideração o preço do manual. 2) Dada a analogia entre bairros carenciados e alunos com maiores dificuldades de aprendizagem, procura-se igualmente selecionar um manual que disponibilize um tipo de linguagem adequada à idade e que faculte imagens cativantes, fundamental para estimular e motivar os alunos, o que vai de encontro ao parâmetro Informação e Comunicação da grelha do Ministério.

3.1.2.2. Importância do manual escolar

Os manuais escolares têm vindo a sofrer várias alterações, ao longo dos tempos, muitas vezes políticas ou económicas, do próprio país. Constatámos que cada vez mais este recurso didático é mediatizado, devido ao crescente acompanhamento de suporte digital e, portanto, o manual continua a ser o instrumento mais utilizado por todas as entidades educativas.

Bruno Miguel Sequeira de Abreu Félix Vaz (2014, p. 6) afirma que o manual, estruturado e dirigido ao aluno, visa contribuir para o desenvolvimento de capacidades, para a mudança de atitudes e para a aquisição dos conhecimentos propostos nos programas em vigor, apresentando a informação básica, correspondente às rubricas programáticas, podendo ainda conter elementos para o desenvolvimento de atividades de aplicação e avaliação da aprendizagem efetuada.

O manual escolar permite também nivelar as desigualdades sociais, uma vez que o acesso a fontes de informação alternativas é limitado pelo estatuto económico, social e cultural (Pinto, 2003, p. 3).

3.1.2.3. Para os professores

Existe uma forte relação entre o manual escolar e o professor, quer a nível de planificação de aulas, quer a nível da sua implementação, quer a nível das atividades extraescolares a propor aos alunos e, ainda cumprem a função de desenvolver e avaliar as competências dos alunos. O manual torna-se quase uma “bíblia”, menciona Ana Brito (1999, p. 142). O manual transforma-se num instrumento todo-poderoso que influencia e determina a prática pedagógica sendo, por vezes, o seu conteúdo assumido como “única verdade”, menosprezando-se a complementaridade e a valorização que, acrescidamente, possa buscar-se noutros manuais e autores, tal é a sua capacidade de ocupar todo o lugar de guia de aprendizagens”. Os professores continuam a utilizar o método tradicional de transmissão de conhecimento e consequentemente as tarefas de aplicação desses conhecimentos, mas há outros professores que interpretam que o manual escolar deve e tem de ser um manual auxiliar, assumindo uma posição crítica aos conteúdos apresentados.

Qualquer professor considera que o manual é uma peça fundamental do processo de ensino e aprendizagem, tal como François Gerard (apud Gonçalves, 2011, p. 31) afirma que para os professores “o manual escolar continua a ser o suporte de ensino mais eficaz, apesar dos inúmeros suportes que vemos surgir fruto das novas tecnologias da informação e comunicação”.

Funções do manual escolar:

1. transmissão de saberes;
2. desenvolvimento de capacidades e competências;
3. consolidação de aquisições;
4. avaliação de aquisições;
5. auxílio à integração das aquisições;
6. referência;
7. educação social e cultural.

Assim sendo, o manual é um instrumento quase indispensável que evidencia a informação científica e pedagógica, influenciando a abordagem dos conteúdos a lecionar, por parte do corpo docente. Os professores utilizam-no na gestão das aulas, bem como no planeamento da sua ação e executam-no. Consequentemente,

o manual evidência a informação científica e pedagógica “necessária” para a lecionação.

3.1.2.4. Para os alunos

O manual escolar é um instrumento de consulta importante para o aluno, pois através dele consegue acompanhar a matéria e, além disso, este está permanentemente presente, na sua vida escolar. A estrutura do manual também é facilitadora na aprendizagem, pois oferece aos alunos diferentes possibilidades de construção de conhecimento, nomeadamente: partindo de uma experiência prática para a demonstração de uma teoria; partindo da teoria para exercícios práticos com avaliação do que foi aprendido; partindo de exercícios práticos para uma elaboração teórica; partindo de declarações para exemplos e ilustrações, ou partindo de exemplos e ilustrações para observação e a análise (Séguin, 1989 apud Costa, 2015, p. 30).

Joana Gonçalves (2011, p. 54) realizou um estudo em relação à utilização do manual escolar na aula e concluiu que, com sua utilização, os alunos tiveram resultados superiores, comparando com outros alunos que não utilizaram o manual escolar. Concluiu-se, assim, que a utilização do manual escolar e os recursos a ele anexos, dão uma maior garantia no sucesso escolar dos alunos.

O manual escolar é, também, um elo de ligação com a família, visto que é através deste que a família pode acompanhar e conferir as aprendizagens do seu educando.

3.2. Análise de manuais escolares da História do 5.º ano

Para compreendermos melhor a forma como é utilizado o manual na sala de aula, decidimos analisar três manuais escolares de diferentes editoras: um da Raiz Editora (2016), um da Plátano Editora (2000) e outro da Porto Editora (2016). É de referir que o manual utilizado pela escola em análise neste trabalho é o da Porto - Editora. Esta análise será feita através de uma análise informal que contará com os aspetos da estrutura e organização do capítulo respeitante aos Descobrimentos, e uma análise formal.

O primeiro, o da Raiz Editora, este manual tem duzentas e oito páginas. Quarenta e uma páginas são dedicadas à época da Expansão Ultramarina (da página cento e quarenta e doía à página cento e oitenta e três). Já o segundo, o da Plátano

Editora, perfaz duzentas e cinquenta e cinco páginas e somente quarenta e sete são dedicadas a esta época (da cento e cinquenta e oito à duzentos e cinco). O terceiro manual, o da Porto Editora, compreende duzentas e oito páginas, quarenta e uma dedicadas a este tema (da página cento e quarenta à cento e oitenta e um). Em relação aos outros dois, verifica-se que o da Plátano tem mais páginas no total, mas os três aproximam-se bastante em relação à relevância que dão a este tema (20%, 19% e 20%)

Os manuais utilizam outros tipos de recursos como imagens, categoria em que considerámos a cartografia, o património arquitetónico e o património móvel. Em relação a este tema, o número total de imagens do manual da Raiz Editora é de 70 imagens, enquanto o da Plátano Editora inclui 55 e o da Porto Editora tem 96 imagens. Qualquer um conta com inúmeros mapas que permitem que o aluno se localize no espaço, existindo também imagens das rotas efetuadas pelos portugueses na época da Expansão Ultramarina. A utilização de textos históricos é recorrente, pois comprovam a verosimilhança do restante texto. Estes são vestígios do passado, textos escritos por diversas pessoas que fizeram parte da história e que agora são utilizados nos manuais como introdução a um tema ou reforço das ideias transmitidas. São disso exemplo os excertos de tratados, cartas de doações, descrições de cidades, descrições das viagens, dos instrumentos utilizados, entre outros. No início da unidade temática, ambos recorrem ao recurso da cronologia, com as datas consideradas mais importantes, dos momentos mais importantes, pelos autores. De salientar que o manual da Raiz Editora tem três cronologias. A primeira, a identificar o fim da Idade Média e início da Idade Moderna; a segunda, dedicado às dinastias reais, e a terceira aos momentos considerados importantes dos descobrimentos. O livro da Porto Editora, por sua vez, inclui uma imagem sobre os mitos do mar.

Em relação à consolidação de aprendizagens, quer um quer outro aplicam metodologias diferentes. O manual empregado pela Raiz Editora começa a unidade temática com questões, de modo a que o professor possa perceber os conhecimentos prévios dos alunos. No final de cada dupla página, existe um pequeno resumo, que é seguido por uma pergunta de conclusão denominada “E agora?”, à

qual acrescem uma ou duas perguntas sobre o que foi aprendido. De realçar que algumas perguntas apelam à multidisciplinaridade, com a utilização, por exemplo, da escrita criativa. Outro aspeto a realçar é a utilização das laterais/bandas de cada página para definir conceitos importantes da época, de modo a chamar a atenção do aluno. Este espaço ainda é utilizado para a colocação de uma questão precedida por ícone de uma lupa e que é respondida no corpo de texto. Já no manual criado pela Plátano Editora, as atividades de consolidação são apresentadas através de três questões sobre o tema, no final da página ímpar. Em toda a unidade identificam-se dois quadrados designados “Sabias que...” que contam curiosidades. No manual da Porto Editora, para a consolidação das aprendizagens, recorre-se a perguntas nas bandas laterais, relacionadas com o texto. Existem ainda chamadas de atenção para alguns conceitos, assim como páginas com atividades denominadas de noções essenciais e nas quais se dá grande relevância ao trabalho no espaço e no tempo. Além disso, há ainda atividades que remetem para o caderno de perguntas.

No final da unidade temática, o manual da Editora Raiz faz um resumo através de um mapa concetual e, também, de um resumo por tópicos, seguido de duas páginas apelidadas “Será que sei?” com perguntas de verificação e revisão de conhecimentos. O manual da Editora Plátano começa com três fichas de trabalho, cada uma relacionada com uma parte dos descobrimentos (de Portugal ao Cabo; Índia, Brasil e o Império Português no século XVI; Lisboa no século XVI). Consequentemente, apresentam-nos outras atividades que podemos realizar e, por fim, duas páginas para recordar os conteúdos estudados, organizada por tópicos. Já o da Porto Editora apresenta um resumo em mapa mental e esquema, um “avalia o essencial” que tem um crucigrama, um exercício de preenchimento de espaços e outro de assinalar verdadeiros e falsos e, ainda, apresenta em dupla página algo denominado “De mesa em mesa- As Descobertas à mesa”, no qual são apresentados novos gostos e sabores que esta época proporcionou.

3.3. Aprendendo história com outros recursos didáticos

3.3.1. Legislação

A utilização de outros recursos didático tem vindo a ser objeto de estudo ao longo dos anos, visto que muitos investigadores compreendem que somente a utilização do manual escolar não permite que os alunos ampliem os seus horizontes, que não vejam para além do manual, mas se este for complementado com outros recursos, a aprendizagem tornar-se-á mais rica e mais prazerosa para os alunos, fomentando a consciência histórica do aluno. O aluno poderá ser um “pequeno historiador”, pois irá realizar inferências entre o presente e o passado, tornando a aprendizagem muito mais pessoal, muito mais única, o que contribuirá, também, para a motivação do aluno e valorização da disciplina e do professor. Observemos que mesmo durante o Estado Novo, época de ditadura Salazarista – dando de algum modo continuidade à pedagogia republicana –, os professores, para além do manual escolar único, utilizavam ocultamente outros recursos que o complementam.

Podemos verificar que a legislação constata que a utilização de outros materiais poderá servir de recursos suplementares e de ajuda para o professor, no planeamento da sua aula. Este decreto apresenta-se no Decreto-Lei n.º 47/2006, de 28 de agosto, que define o regime de avaliação, certificação e adoção aplicável aos manuais escolares e outros recursos didáticos, considera no artigo 3.º «outros recursos didático-pedagógicos» como os recursos de apoio à ação do professor e à realização de aprendizagens dos alunos, independentemente da forma de que se revistam, do suporte em que são disponibilizados e dos fins para que foram concebidos, apresentados de forma inequivocamente autónoma em relação aos manuais escolares. Consideramos que é fundamental o emprego destes materiais que permitem que os alunos desenvolvam várias competências, nomeadamente a consciência histórica, competência que não é inata e que, consequentemente, o professor deve desenvolver. Através do seu uso, estes recursos podem tornar a aprendizagem e desenvolvimento mais enriquecedor para os alunos, para que se tornem indivíduos capazes de interpretar, compreender, refletir, tirar conclusões”.

3.3.2. Conceitos

Para compreendermos a importância da utilização destes recursos na aquisição de competência, importa definir alguns conceitos como documento histórico, fonte histórica e consciência histórica ou pensamento histórico.

3.3.2.1. Documentos históricos

O *Dicionário da Língua Portuguesa (2010)* define “documento” como qualquer objeto elaborado com o fim de reproduzir ou representar uma pessoa, um facto, um dito ou um acontecimento. Segundo as classificações clássicas e genéricas, o documento é qualquer elemento gráfico, iconográfico, plástico ou sonoro, pelo qual o homem se expressa. É o livro, o artigo de revista ou jornal, o relatório, o processo, o dossiê, a correspondência, a legislação, a estampa, a tela, a escultura, a fotografia, o filme, o disco, a fita magnética, o objeto utilitário etc., enfim, tudo que seja produzido por razões funcionais, jurídicas, científicas, culturais ou artísticas pela atividade humana (Belloto, apud Urban & Luporini, 2015, p. 15).

Luísa Tavares (2013, p. 4) destaca o documento histórico enquanto um vestígio do passado que carrega marcas e lutas. Os documentos históricos constituem um instrumento fundamental para a ampliação do olhar e do entendimento das relações estabelecidas numa sociedade com ela mesma, no e como tempo e espaço também, pois o estudo das fontes requer contextualização história e sociocultural para a sua compreensão.

O trabalho com fontes históricas contribui para a produção de ideias históricas e da consciência histórica dos alunos. Isabel Barca (2005, apud Urban & Luporini, 2015, p.13) constata que é fundamental que “os alunos experimentem procedimentos metodológicos que permitam selecionar e interpretar fontes, tirar conclusões, e avaliá-las por comparação”. Evidenciando, ainda, que saber “ler” fontes históricas diversas é saber confrontar as fontes nas suas mensagens, nas suas intenções, na sua validade, saber levantar novas questões, hipóteses a investigar, algo que constitui a essência da progressão do conhecimento (Barca, 2005, apud Urban & Luporini, 2015, p.14). Por isso, as fontes foram criadas com propósitos diferentes, possuindo diferentes níveis de validade; frequentemente incompletas. Por isso, os historiadores fazem inferências sobre as fontes, no sentido de saberem como foram

feitas, usadas e o que podem ter significado para as pessoas que as produziram e as utilizaram (Cooper, 2006, apud Urban & Luporini, 2015, p.15).

A consciência histórica não é idêntica à lembrança. Só se pode falar de consciência histórica quando, para interpretar experiências atuais do tempo, é necessário mobilizar a lembrança de determinada maneira: ela é transportada para o processo de tornar presente o passado mediante o movimento da narrativa. (Rüsen, 2001, apud Oliveira, Alcântara, & Silva, 2016, n.d).

O aproveitamento eficiente do documento histórico torna-se relevante para o desenvolvimento intelectual e cultural dos alunos, sendo considerado por muitos investigadores um recurso que permite a ampliação de conhecimentos, capacidades, atitudes e valores.

O contacto com o documento histórico proporciona ao aluno múltiplas aprendizagens, suscita o interesse real e permite compreender como se trabalha a história, desconstruindo a ideia de que a disciplina é simplesmente lecionada tradicionalmente e, também, meramente de memorização de curta duração, isto é, os conteúdos decorados para a ficha de avaliação e depois esquecidos. Por outro lado, a análise do documento história convoca conhecimentos de outras áreas e disciplinas, antes de mais, da língua portuguesa.

Um documento não é utilizado para ilustrar factos, mas sim para desenvolver no aluno uma capacidade de análise daquilo que o cerca, contribuindo desta maneira para o desenvolvimento de uma consciência crítica por parte do discente. Um dos principais objetivos o desenvolvimento da consciência histórica, podendo desenvolver uma análise crítica sobre sua interpretação do mundo humano e social, capacitando-o a situar-se mais adequadamente no tempo (Oliveira, Alcântara, & Silva, 2016, s.d.). Vera Andrade (2007, p. 234) explica que o exercício mental de pensar historicamente não é uma capacidade inata – como de resto nada é –, mas, sim, uma forma de raciocínio adquirida pela prática sistemática e específica de operações cognitivas e afetivas.

Para uma abordagem competente deste recurso, é preciso ter em consideração a sua seleção. Esta deve ser ponderada consoante os gostos dos alunos e as necessidades da unidade letiva em estudo. “Por isso, é importante que as fontes

levem as crianças a conectarem-se com crianças de outros tempos e lugares” (cf. Cooper, 2012 apud Urban & Luporini, 2015, p. 16).

A abordagem com documentos permite que os alunos tenham contacto com situações concretas do passado, até então preconcebida, e que as relacionem com o presente. Desse modo, a aprendizagem será mais ativa, mais autónoma, porém, deve existir o cuidado para não descorar a sua mediação e acompanhamento, tarefa essa que dever ser lavada a cabo pelo professor.

O trabalho com as diversas fontes que temos disponíveis para o ensino da história permite questionar e fazer perguntas sobre o passado (e o presente) e, assim, desenvolver o pensamento histórico e o espírito crítico dos alunos (Urban & Luporini, 2015, p. 16).

Uma fonte não é prova do passado, mas sim vestígios, maioritariamente utilizados pelo historiador. Neste momento, este é utilizado também como recurso didático para o ensino da história aos alunos, desta forma o aluno pode contactar com o real e, portanto, participar ativamente na aula e tornar-se um sujeito ativo no processo de conhecimento (Oliveira, Alcântara, & Silva, 2016, s.d.).

O documento histórico, além disso, poderá ser o elemento de estímulo e de motivação para o aluno, pois tornará as aulas mais interessantes, atrativas e fundamentalmente não tradicionais. Este elemento poderá ser o que estava a faltar nas aulas de História que, por vezes, são consideradas enfadonhas e até pouco dinâmicas. Algo que antes era de todo externo e indiferente, assume significados para os discentes. Leonardo Paiva de Oliveira, Dhierclay de Souza Alcântara e Paulo Sergio da Silva (2016, s. d.) sublinham que o documento pode ser trabalhado de diversas maneiras, seja para ilustrar acontecimentos, para dar introdução a uma determinada problemática, ou para servir de instrumento de reforço de uma ideia expressada. É ainda importante a seleção dos documentos, isto é, de maneira a despertar o interesse no aluno, por isso é importante que o documento tenha uma linguagem clara, não seja muito extenso e não seja de uma temática demasiado complexa.

Há indicações metodológicas relevantes que preconizam o papel ativo do estudante nos procedimentos de compreensão e interpretação e que são trabalhadas no sentido de desenvolver habilidades de observação, problematização, análise,

comparação, formulação de hipóteses, crítica, produção de sínteses, reconhecimento de diferenças e semelhanças, enfim, capacidades que favorecem a construção do conhecimento histórico numa perspectiva autónoma (Caimi, 2008, apud Tavares, 2013, p. 5).

Para além da utilização de documentos, os professores podem utilizar diversos recursos para diversificar as suas aulas, adaptando-as de acordo com as características dos seus alunos. Este tipo de estratégias, permitem que o aluno aprenda a aprender, que desenvolvem pensamento crítico e muitas outras competências essenciais para o desenvolvimento das suas capacidades, da sua humanidade. Desta forma, o aluno que antigamente tinha uma “cabeça cheia”, torna-se numa “boa cabeça”, em alguém que usa a sua inteligência na procura do processo de apropriação do conhecimento. Além disso, este recurso permite que a docência passe de um ensino por memorização para um significativo, explorando os conteúdos, estimulando a exploração, análise e argumentação, fomentando respostas. Neste processo, o professor deverá ser o mediador entre o aluno e o conhecimento.

3.3.2.2. Mapas mentais

No sentido de percebermos a importância da utilização de mapas mentais na sala de aula, desde muito cedo é imprescindível definirmos o que são mapas mentais que se diferenciam dos mapas conceituais.

O mapa mental é um esquema hierarquizado de informações: inicia-se do centro, de uma ideia central, de um conceito geral que se relaciona com informações periféricas, organizando-os por categorias. Deste modo, desenvolve uma consciência de parte-todo e todo-parte. Lucy Matos (2010, p. 401) acrescenta que “é um instrumento desenvolvido para registar o conhecimento de maneira multidimensional, visual e lúdica. É uma ferramenta que possibilita a reflexão sobre um determinado assunto já que permite articular ideias, partindo de uma visão global, a ter rapidez perceptiva, velocidade de raciocínio, relações figurativas, memória voluntária, relações semânticas”.

Walther Hermann e Viviani Bovo (2005, p. 12) afirma que “oferecem uma visão global de extremo valor para que possamos transitar mais facilmente através das informações; eles não contêm todas as informações, mas possuem as mais importantes” e “constituem-se numa poderosa técnica de registo visual e conceptual de

informações e podem ser elaborados por qualquer pessoa, em praticamente qualquer idade.”

A construção de um mapa mental envolve, além da importante habilidade de julgamento na seleção dos conceitos, quer numa leitura atenta de um texto, quer na exteriorização de ideias num exercício de tempestade de ideias, o uso da criatividade e conhecimento na ligação desses conceitos (Torres & Marriott, 2014, p. 182).

Podemos confirmar que a utilização de mapas mentais constitui uma vantagem no ensino-aprendizagem, sendo um recurso poderoso de gerenciamento do conhecimento, organizando o pensamento, importante para desenvolver a noção do que é importante e do que é acessório. O mapa mental pode ser usado como atividade mediadora voltada a desenvolver as funções psicológicas superiores já que possibilita ao indivíduo focar a sua atenção; organizar conceitos por categoria; desenvolver o raciocínio indutivo e dedutivo; desenvolver a memória voluntária; relacionar conceitos; ampliar a percepção e a capacidade de reflexão (Matos, 2010, p. 395). Virgílio Vasconcelos Vilela (2005, apud Silva, 2012, p. 4) insere, ainda, outras competências que os mapas mentais podem potenciar nos alunos, como o “estimular a visão de uma ideia num contexto mais amplo, ao invés de isolada, proporcionando uma compreensão mais abrangente e equilibrada; desenvolver a objetividade, filtrando ideias que não se encaixam no todo ou que não são essenciais; facilitar a aplicação do conhecimento, por serem uma representação mais próxima da que é utilizada mentalmente; fornecer uma estrutura organizada para integração de novos conhecimentos; estimulam a liberdade de pensamento e consequentemente a criatividade.” Conjeturamos, também, que a utilização deste recurso, poderá também ter uma forte relevância, na formação do cidadão colaborativo, se trabalhada em grupo, assim, permitirá que os alunos estudem, façam resumos juntos e completem as informações dos outros, tornando o estudo mais cativante para os alunos.

3.3.2.3. Cronologias e mapas

No *Dicionário de Língua Portuguesa* (Porto Editora, 2010), a palavra “tempo” é definida como a “sucessão de momentos, horas, dias, anos, em que se dão os acontecimentos; época, período; ocasião, oportunidade”. Na área de metrologia tempo é determinado pelas “condições atmosféricas em dado momento e lugar”.

Na área da gramática é a “flexão verbal que indica o momento em que a ação se realiza”. Em música é a “duração de cada uma das partes de um compasso musical”. Em desporto é a “duração cronometrada de uma prova”. Não há uma definição inequívoca da palavra tempo, varia de indivíduo para indivíduo, de civilização para civilização, de época para época, e depende das vivências pessoais, sociais e culturais de cada um. Outra pergunta que se estabelece é como se pode medir o tempo, Leofranc Holford-Strevens (apud João, 2015, p. 12) afirma que “mesmo na mais elementar das sociedades, ainda que possam não ter consciência do tempo como uma coisa em si mesma, as pessoas sentem necessidade de o medir”. Consequentemente, as pessoas sentem a necessidade de medir o tempo e existem instrumentos que o fazem.

3.3.2.4. Flashcards

A Universia Portugal (2014) (portal das universidades portuguesas ibero-americanas) define a palavra inglesa “flashcards”, flash que significa rápido/instantâneo e cards que representa cartas. As flashcards são pequenos cartões que contém poucas palavras ou até mesmo imagens e que auxiliam no resumo e memorização da matéria. O uso deste recurso torna a aprendizagem mais dinâmica e criativa. Os alunos podem criar as suas próprias flashcards manualmente ou através da Web 2.0, isto é, podem colocar uma pergunta ou tema geral no lado A da flashcard e no lado B a resposta ou tópico subjacente.

3.3.2.5. Trabalhos de grupo

Nos dias de hoje, as sociedades democráticas só existem com cidadãos, isto é, com pessoas bem formadas, como consciência do seu papel e dos outros no mundo. A tradição do trabalho individual, não deixando de ser incentivada, deve ser complementar do trabalho em grupo. Aprendemos em contexto, uns com os outros. Não isoladamente. A escola está a formar futuros cidadãos, que precisam de competências para enfrentarem os desafios da vida. Os trabalhos de grupo são imprescindíveis para a formação do aluno, para o desenvolvimento do trabalho de equipa, fundamental para o futuro dos alunos. Maria Freitas (2003, apud Martins 2017, p. 127) afirma que esta forma de trabalho é importante para desenvolver

competências sociais, tais como a comunicação, a cooperação, a gestão de conflitos, a tomada de decisões e a avaliação de processos.

A aprendizagem cooperativa constitui a única forma de trabalhar. Na vida não trabalhamos individualmente. Ora, a escola tem a obrigação de ajudar os alunos a gostarem de trabalhar em grupo. Diversos autores (cf. Amaral, 2016, p. 22) dividem em quatro categorias os benefícios da aprendizagem cooperativa: sociais, psicológicos, académicos e de avaliação.

Assim sendo, o trabalho de grupo é considerado uma metodologia facilitadora do trabalho cooperativo.

Capítulo IV – Metodologia

Este capítulo está organizado em cinco tópicos. No primeiro tópico (4.1) esclarecemos a natureza da investigação. No segundo tópico (4.2) formulamos a questão-problema, revelamos os objetivos e questões de investigação a que tentamos responder. No terceiro tópico (4.3) evidenciamos os processos metodológicos utilizados na recolha e tratamento dos dados. No quarto tópico (4.4) realizamos uma breve descrição do contexto, no qual se sucedeu a presente investigação, tendo como núcleo uma escola na zona Norte, mais especificamente na cidade de Aveiro, mais especificamente os sujeitos envolvidos. No quinto tópico (4.5) são planificadas as atividades que serão implementadas numa turma de 5.º ano de escolaridade do Agrupamento em análise.

4.1. Natureza da investigação

4.1.1. Trabalhos de investigação em educação

Na investigação científica em educação, a escolha dos temas reflete as preocupações dos investigadores, seja no aprofundamento de referenciais teóricos, seja na compreensão de problemas educativos e formas de os resolver (Martins & Oliveira, 2009). Importa denotar que só na década de noventa é que a formação inicial é assumida de uma forma revitalizada em algumas escolas e universidades, através da criação e desenvolvimento de linhas de investigação e formação associadas ao conceito do professor como práticas reflexivos, inspiradas em Donald Schon (apud Pereira, 2009, p.4). Esta componente é, portanto, essencial para a aquisição de competências indispensáveis para o futuro desempenho profissional, particularmente: o desenvolvimento de uma autonomia progressiva, a capacidade de refletir e avaliar criticamente as estratégias educativas que vai ensaiando, a construção de uma identidade e de um sentido de competência profissional (Pereira, 2009, p. 6). A investigação prioriza o desenvolvimento da pesquisa em relação ao ensino e aos contextos inerentes, mas mais do que “muni-los com um arsenal de conhecimentos e técnicas, o que se pretende é que os futuros professores encarem as situações de trabalho como problemáticas, aprendam a analisá-las e a interpretá-las e, em

função disso, tomem decisões e avaliem os seus efeitos” (cf. Esteves, 2001, p. 222).

Isabel Martins e Ana Luísa Oliveira (2009) consideram que a investigação educacional tem um valor social enquanto instrumento fundamentador da intervenção educativa, seja ela defendida através de orientações formais, seja traduzida em atitudes e práticas.

Neste processo de investigação, a escrita do enquadramento metodológico é fundamental para perceção dos fundamentos teóricos que são utilizados nas práticas educacionais.

A metodologia corresponde a um conjunto de procedimentos que contribuem para a obtenção do conhecimento (Vilelas, 2009, p. 17), ou seja, é o caminho do pensamento e a prática exercida no estudo da realidade. A metodologia exige uma discussão epistemológica sobre o “caminho do pensamento” que o tema requer, a apresentação adequada e justificada dos métodos, técnicas e dos dispositivos a mobilizar e, também, a “criatividade do investigador”, a marca pessoal e específica de articular todas as componentes da investigação. Tal como afirma Vilelas (2009, p. 12), “aprender a investigar implica atravessar uma experiência pessoal e profissional complexa, difícil e inquietante”.

Para Bruce Tuckman (2002, p. 22), “o processo de investigação segue o método científico, ou seja, propõe um problema a resolver, constrói uma hipótese ou solução potencial para o problema, formula a hipótese, de forma operacional (testável) e, então, tenta verificar esta hipótese por meio da experimentação e da observação”.

4.1.2. Trabalhos de investigação em história

A educação histórica tem sido uma nova área de investigação, em Portugal, domínio em que se tem destacado Isabel Barca. “Desde os anos 1970, a investigação em cognição histórica tem-se desenvolvido com pujança em vários países, sobretudo em Inglaterra, Estados Unidos e Canadá e Portugal e Espanha seguem o mesmo caminho” (cf. Barca, 2001, p. 13). Isabel Barca (2013, p. 315) afirma que a pesquisa em educação histórica focaliza-se no ensino e aprendizagem da História em contextos atuais, utiliza metodologias que abrangem diversos procedimentos empíricos das Ciências da Educação (que assentam nos das Ciências Sociais) e

tem por finalidade contribuir – e intervir – diretamente para uma inovação refletida das práticas de ensino e aprendizagem da História.

A investigação histórica em Educação tem-se revelado um excelente auxiliar no desenvolvimento de muitos dos seus sub-domínios campos científicos por fornecer intuições sobre os conceitos e acontecimentos passados e permitir assim que se compreendam melhor as políticas, as tendências e as práticas do presente (Coutinho, 2014, p. 376).

A área de investigação em Educação Histórica reivindica um estatuto científico específico que tem como objeto principal as concepções históricas dos vários tipos de sujeitos que, no diálogo mental entre as suas ideias de senso comum e uma conceptualização mais sistematizada pelo contacto com a ciência histórica, vão evoluindo (ou não) no seu pensamento histórico (Barca, 2013, p. 316).

4.2. Formulação do problema, objetivos e questões de investigação

4.2.1. Formulação do problema e enunciado das hipóteses

Neste subcapítulo procedemos à construção da questão-problema: Como os alunos do 5.º ano compreendem a verdade histórica, através da análise e discussão de fontes históricas primárias. Assim, importa saber de que modo os alunos exprimem os seus pontos de vista em relação à “descoberta” de outros povos, nos séculos XV-XVI, e que implicações esse conhecimento tem na sua formação cidadã.

- a. O manual escolar reproduz fontes primárias suficientes ou essenciais que permitem aos alunos compreenderem a verdade histórica. Aqui, questiono a pertinência e a qualidade dos textos históricos reproduzidos pelo manual, que o mesmo é dizer se o manual cumpre o essencial do que se espera dele. Quantos textos sobre determinado tema dos descobrimentos tem o manual? Serão esses textos essenciais para os alunos compreenderem e acederem à verdade histórica?
- b. O manual escolar transmite a verdade histórica para o nível etário dos alunos. Perplexidade minha: como saber o “nível” de verdade histórica para este grupo etário. De que modo teria de proceder para alunos do 7.º ano?

Essa transmissão da verdade histórica faz-se por omissão de aspetos importantes ou por simplificação de linguagem? De que modo as concessões de Piaget se conciliam ou não com o conceito de consciência histórica? A consciência histórica tem níveis etários?

- c. O manual escolar, quando aliado a outras fontes históricas, permite a construção de uma verdade histórica possibilitando ao aluno o aprimoramento da sua consciência histórica. O manual escolar só por si possibilita o acesso à verdade histórica? Se não, de quantos documentos históricos necessita o professor para o aluno aceder à verdade histórica? Esse documento deve ser mostrado na sua totalidade ou em fragmentos? A visita a arquivos, museus e sítios de interesse histórico reforçam a compreensão desses fenómenos? Em que medida?
- d. A utilização de vários pontos de vista constitui uma vantagem na construção do conhecimento histórico do aluno. Há ou não há verdades históricas? Essas verdades são verdades só ao nível do reconhecimento dos factos, ou também no domínio da interpretação dos fenómenos? Quais são os perigos do relativismo para a construção de uma consciência histórica e da cidadania?
- e. Poderá esta metodologia ser uma forma de envolver o aluno na sua aprendizagem, tornando-o autónomo e consciente? Esta maiêutica fará o aluno “recordar” ou construir uma nova forma de pensar? Com que meios o professor deve aprofundar essa discussão? Onde se situa a fronteira entre a descoberta do aluno e a manipulação da sua consciência?
- f. Poderá esta metodologia ser um elo de ligação entre o passado e o presente, algo de que os alunos precisam para se apaixonarem pela história, por conhecer algo novo?

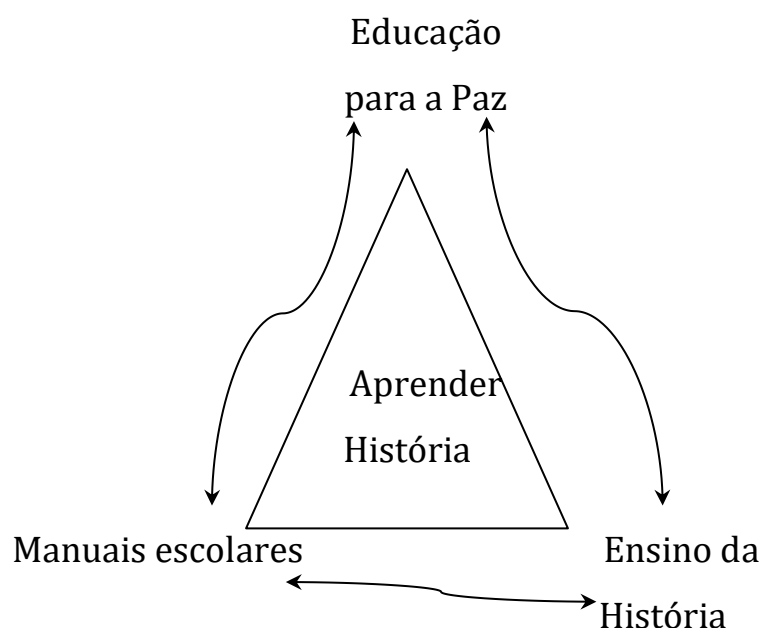


Figura 1- Alicerces da investigação

A figura 1 representa os três alicerces que consideramos os três alicerces desta investigação: o ensino da História, os manuais escolares e a educação para a paz. Estes três são ambíguos. O Ensino da História é muito importante para qualquer cidadão, é o conhecimento da identidade de um povo, é a forma de contactarmos com os antepassados, através de vestígios e fontes históricas. Este, ensino, é realizado, maioritariamente, pelo manual escolar que acompanha o estudante, para qualquer lado que este vá. Este tem uma função essencial de ligação entre todos os intervenientes na educação de qualquer aluno. Consequentemente este tem de fornecer o essencial para que o aluno conheça “toda a história”, deste modo o manual promoverá uma educação para a paz.

4.2.1.1. Objetivo geral:

Desenvolver a consciência histórica para a construção da paz.

4.2.1.2. Questões específicas:

Como podem os alunos perceber quando estão ou não perante verdade histórica nos manuais?

O manual escolar é o principal recurso de qualquer interveniente de educação. Com tal, deve transmitir conhecimentos verdadeiros, conhecimento completos, que

permitam que o aluno desenvolva a sua consciência histórica. Esta permite que o aluno relacione o passado e o presente, pois, atualmente o aluno vive num mundo de múltiplas informações. Portanto, a educação histórica deve fazer o mesmo. Através desta metodologia, o aluno pode organizar e selecionar informação e construir o seu próprio conhecimento. Apenas o uso do manual não chega para obter estes resultados, o professor tem de procurar fontes multiperspetivadas para exponenciar todo o conhecimento do aluno.

Quando confrontados com outros documentos que completarão as ideias fornecidas pelo manual escolar, importa desmistificar alguns pressupostos dos alunos e que permitirão que o aluno perceba e entenda a história.

Contribuição das diversas estratégias na aula de História para a aprendizagem dos alunos?

Atualmente, os alunos precisam de ser motivados e incentivados, pois não gostam de história, distanciando-se por completo da disciplina, não a sentem como deles porque não viveram nos tempos que o manual transmite. Com a evolução constante da tecnologia, os professores precisam de aprimorar os seus métodos de ensino, isto é, as editoras dos manuais escolares fornecem um leque de materiais escritos e digitais de boa qualidade técnica, que podem ser usados na preparação e na leção das aulas. Percebe-se que os alunos gostam muito mais de aulas interativas, nas quais se utilizem recursos materiais diferentes. Mas a pergunta que se faz é esta: os alunos são mobilizados apenas pela sofisticação tecnológica dos meios de aprendizagem, ou pela qualidade da seleção dos textos a estudar? Os alunos terão acesso a textos que se contradizem, nomeadamente os textos “malditos”?

Os trabalhos de grupo deverão ser imprescindíveis em qualquer disciplina, uma vez que os alunos, estando habituados a trabalhar sozinhos, podem correr o risco de se tornar mais individualistas e desenvolver algumas dificuldades em matéria de competências interativas e grupais.

O trabalho de grupo é assim relevante não só para o desenvolvimento de competências cognitivas, mas também competências sociais que permitirão ao aluno

resolver problemas do quotidiano, pensar nos outros e, posteriormente, pensar no mundo. Só assim formaremos cidadãos responsáveis do mundo.

4.2.1.3. Objetivos específicos

Consciencializar que a época dos Descobrimentos foi muito importante para os contactos culturais, ainda que essa troca tenha sido desigual.

Promover a construção da verdade histórica para a construção da paz.

Perceber o contributo do manual escolar como recurso que conciliado com outros permite desenvolver a consciências histórica.

Perceber que a História é uma das ferramentas para a construção da cidadania.

4.3. Procedimentos metodológicos

4.3.1. Procedimentos metodológicos adotados na recolha de dados

Como procedimentos de recolha de dados, no primeiro momento recorreremos à técnica de inquérito por questionário e, portanto, esta investigação tem uma incidência analítica fundamentalmente quantitativa. No segundo momento, consideramos as narrativas escritas pelos alunos, recorreremos à análise qualitativa. Estes procedimentos estão apresentados na tabela 1.

Tabela 1- Procedimentos adotados na recolha de dados

Fases do projeto	Técnicas de recolhas de dados	Instrumentos de recolha de dados	Metodologia/ Método	Momento de aplicação
Antes do projeto	Inquérito	Questionário	Quantitativa-análise estatística	Entrega das autorizações- 13 de abril de 2018 Data limite das respostas ao questionário- 18 de junho Análise do questionário-18 a 21 de junho

Durante o projeto	Narrativas escritas pelos alunos	<i>Flashcards</i> Respostas abertas Mapas mentais	Qualitativa Análise de conteúdo Análise da narrativa	Implementação das atividades- 1 de junho e 5 de junho Análise dos materiais realizados pelos alunos- 19 a 30 de junho
-------------------	----------------------------------	---	--	--

4.3.1.1. Inquérito por questionário

A palavra “inquérito” remete para pesquisa metódica baseada em questões e recolha de testemunhos (Porto Editora, 2010). Já a palavra “questionário” é definida como uma série de questões ou perguntas ordenadas sobre determinado assunto. Muitos dos estudos em educação e campos afins contam com os questionários e as entrevistas como seus principais instrumentos de recolha de dados (Tuckman, 2002, pp. 22-23). O inquérito por questionário difere do inquérito por entrevista pelo facto de o investigador e inquiridos não interagirem em situação presencial. O questionário como instrumento de recolha de dados é, frequentemente, utilizado nos estudos sociais e humanos, isto é, “é usada de uma forma precisa para designar processos de recolha sistematizada, no terreno, de dados suscetíveis de poder ser comparados” (cf. Carmo & Ferreira, 1998, p. 123). Investiga de modo sistemático a opinião de dada população sobre um assunto específico. Para isso, “o questionário deve ser objetivo, limitado em extensão e estar acompanhado de instruções, esclarecendo o propósito de sua aplicação, a importância da colaboração do inquirido e facilitar o preenchimento” (cf. Carvalho, 2009, p. 155). As formas básicas de aplicação de questionário: pessoalmente (entrega e recolha), correio, correio eletrónico, jornais/revistas (recolha pelo correio ou urnas)

4.3.1.1.1. Processo de conceção do questionário

O inquérito por questionário implica um cuidado especial na preparação e elaboração das perguntas, pois não há a possibilidade de esclarecimento de dúvidas no momento de inquirição. Young e Lundberg (apud Carvalho, 2009, p. 155) sugerem um conjunto de recomendações na construção de um questionário:

- O questionário deverá ser construído em blocos temáticos obedecendo a uma ordem lógica na elaboração das perguntas.

- A redação das perguntas deverá ser feita em linguagem compreensível, evitando a possibilidade de interpretação dúbia e sugerir ou induzir a resposta.
- Cada pergunta deverá focar apenas uma questão para ser analisada pelo inquirido.
- O questionário deverá conter apenas as perguntas relacionadas aos objetivos da pesquisa e evitar perguntas que, de antemão, se sabe que não serão respondidas com honestidade.

Normalmente um questionário contém vários tipos de pergunta, tal como afirmam Carmo & Ferreira (1998, p. 138):

- Perguntas de identificação que, como o nome indica, são as que se destinam a identificar o inquirido, não nominalmente (muitas vezes os questionários são anónimos), mas referindo-o a certos grupos sociais específicos.
- Perguntas de informação, que têm por objetivo colher dados sobre factos e opiniões do inquirido.
- Perguntas de descanso, muitas vezes sem tratamento posterior, que servem para intencionalmente introduzir perguntas que ofereçam maior dificuldade manifesta ou inibam o respondente pela sua natureza melindrosa.
- Perguntas de controlo, destinadas a verificar a veracidade de outras perguntas inseridas noutra parte do questionário.

As perguntas dos questionários deverão ser o mais fechadas possível, de modo a objetivar as respostas e de não permitir que estas sejam ambíguas. Fechar uma pergunta é, como se sabe, apresentar ao respondente um número limitado de respostas típicas que este pode escolher (Carmo & Ferreira, 1998, p. 141).

4.3.1.1.2. Administração do questionário

Antes do envio do questionário por via eletrónica, a professora-investigadora entregou aos inquiridos uma autorização, de modo a obter os contactos eletrónicos, pertinentes para a investigação.

A autorização do questionário foi entregue no dia 13 de abril de 2018, na turma do 5.º ano, onde decorreu a PPS da professora-investigadora, numa escola na zona do Norte, especificamente em Aveiro. A mesma autorização foi entregue às restantes quatro turmas do 5.º ano. A partir destas datas, as autorizações foram entregues. Deste modo, íamos enviando os questionários para os respetivos contactos

eletrônicos, ou seja, o questionário dirigido aos encarregados de educação e o questionário dirigido para os alunos.

Optei por enviar eletronicamente os questionários aos envolvidos. Estes são utilizados quando se recorre ao meio eletrónico para a sua administração. A administração pode ser feita de duas formas: envio do questionário por e-mail ou disponibilização do questionário numa página da Internet (Vasconcelos & Guedes, 2007, s.d.). No caso da nossa investigação, optámos por enviar diretamente para o inquirido, que deve responder preenchendo o formulário. Este tipo de questionário, o questionário por via eletrónica, tem vantagens e limitações. Relativamente às vantagens, para a professora-investigadora, destacam-se a agilidade na aplicação, na tabulação de resultados; flexibilidade e diversidade na elaboração de questões; baixo custo de implementação; exigência de resposta completas. Como vantagens para os inquiridos realçamos a rapidez de preenchimento, facilidade de leitura. Em relação às limitações, destacamos a dificuldade de incluir incentivos para envio da resposta, principalmente nas turmas às quais as orientadoras não lecionam; respondentes limitados às pessoas com acesso à Internet e o baixo índice de resposta, menores que todos os outros métodos de aplicação de questionário.

No decorrer da administração do questionário fui sentindo estas dificuldades, tentando sempre colmatar quaisquer limitações, isto é, caso algum aluno ou encarregado de educação não tivesse acesso a um computador ou internet propus-me a entregar um questionário em papel e depois colocaria na plataforma. Em relação à baixa taxa de respostas, optei por nas últimas semanas de maior, ir à sala de aulas das outras turmas e pedir um a um para responder ao inquérito no meu computador, porém não pude fazer isto com os encarregados de educação.

Como já foi referido, os questionários eletrónicos foram aplicados às turmas do 5.º ano de escolaridade, para que deste modo obtivéssemos um elevado número de respostas. No total, a amostra tinha 128 alunos, 128 encarregados de educação como é possível observar na tabela 2, porém apenas 55 alunos e 32 encarregados de educação responderam ao questionário ou por não terem autorização dos pais ou por não terem respondido via e-mail.

Tabela 2- Autorizações para a realização do questionário

	Turma 1 29 alunos	Turma 2 29 alunos	Turma 3 29 alunos	Turma 4 21 alunos	Turma 5 20 alunos	Total 128 alunos
Autoriza- dos	8	12	9	19	17	65

4.3.1.1.3. Finalização da administração do questionário

No dia 18 de junho de 2018, o questionário online foi encerrado e deste modo procedi a uma primeira leitura dos dados obtidos, deste modo pude verificar a fiabilidade das respostas. A seguir, procedemos à análise de dados por via informática.

4.3.2. Procedimentos metodológicos adotados na análise de dados

Após recolhida a informação necessária, realizou-se a análise de dados: o inquérito por questionário foi alvo de uma análise quantitativa, através de uma análise estatística e as atividades implementadas são fundamentalmente de carácter qualitativo, através da análise de conteúdo.

4.3.2.1. Investigação quantitativa

A pesquisa, na perspetiva quantitativa, centra-se na análise de factos e fenómenos observáveis e na medição/avaliação em variáveis comportamentais e/ou sócio-afetivas passíveis de medição, comparação e/ou relação, no decurso do processo da investigação empírica (Coutinho, 2014, p. 26). João Silva e Madalena Melo (2015, p. 266) afirmam que a investigação quantitativa recorre a técnicas relacionadas com a recolha, a análise, interpretação e apresentação de elementos numéricos.

O interesse do investigador é assumir uma atitude científica, distanciada e neutra, de modo a comprovar estatisticamente as hipóteses e contribuir para a relação do processo-produto (Coutinho, 2014, p.27).

Na investigação quantitativa procede-se à seleção de uma amostra que deverá ser representativa da população em estudo, para que os resultados possam ser

generalizados a essa mesma população (Carmo & Ferreira, 1998, p. 178), consequentemente implica a utilização de técnicas estatísticas de dados.

Os objetivos da investigação quantitativa consistem essencialmente em encontrar relações entre variáveis, fazer descrições recorrendo ao tratamento estatístico de dados recolhidos, testar teorias (Carmo & Ferreira, 1998, p.178).

Neste projeto, utilizamos a análise quantitativa na análise do questionário. Na análise quantitativa, numa primeira fase, enviámos os inquéritos via correio eletrónico para os inquiridos: um para alunos, outro para encarregados de educação e outro para professores. É de referir que este questionário foi feito na Web 2.0, na plataforma Google Forms, que nos fornece imediatamente os gráficos para cada questão, pois face aos nossos objetivos com estes questionários, considerou-se que não era necessária uma análise mais aprofundada e extensiva dos dados. Uma vez recolhidos os dados, estes devem ser submetidos a uma redução pela análise estatística, para que as conclusões ou generalizações devidas pudessem ser apresentadas a partir deles (ou seja, para que a hipótese pudesse ser testada) (Tuckman, 2002, p. 22-23). Na segunda fase fez-se uma análise estatística indutiva ou inferência. A estatística indutiva ou inferência estatística consiste no método científico de inferir conclusões para um conjunto de elementos com base na análise de uma parte ou amostra desse conjunto (Carvalho, 2009, p. 137).

4.3.2.1.1. Análise estatística

Considera Clara Coutinho (2014, p. 151) que a função da análise estatística é “transformar os dados em informação”. A análise numérica dos dados recorre a teorias que levam à descrição de determinado fenómeno ou à análise das diferenças significativas entre grupos ou variáveis, acrescentam Charles Teddlie e Abbas Tashakkori (apud Silva & Melo, 2015, p. 266)

Manoel João Vaz Freixo (apud Silva & Melo, 2015, p. 266) reconhece que o objetivo da análise estatística é contribuir para o desenvolvimento e validação de conhecimentos, permitindo a realização de inferências e generalizações para outros casos, numa tentativa de prever e controlar os acontecimentos.

Clara Coutinho (2014, p. 152) caracteriza as estatísticas que permitem descrever a amostra e que chamamos de descritivas, e aos procedimentos estatísticos que

permitem inferir resultados da amostra para a população designamos por estatísticas inferenciais. Qualquer que seja a natureza dos dados, o objetivo da análise será sempre:

- a) organizar e descrever os dados de forma clara;
- b) identificar o que é típico e atípico;
- c) trazer à luz diferenças, relações e/ou padrões;
- d) encontrar respostas para o problema, ou seja, testar as minhas hipóteses.

4.3.2.2. Investigação qualitativa

A investigação, na perspetiva qualitativa, investiga-se comportamentos, porém, a intenção do estudo desses comportamentos é distinta da perspetiva quantitativa, ou seja, investiga-se as intenções e situações e, ainda, de ideias, de descobrir significados nas ações individuais e nas interações sociais a partir da perspetiva dos atores intervenientes do processo (Coutinho, 2014, p. 28). João Silva e Madalena Melo (2015, p. 266) acrescentam que os métodos qualitativos recorrem a técnicas associadas à recolha, análise, interpretação e apresentação de informação narrativa.

Para o investigador, mais importante que o rigor é a relevância dos significados, e daí que o propósito do investigador não seja de generalizar, mas particularizar, estudar os dados a partir de uma situação concreta (cf. Coutinho, 2014, p 28). Frederick Erickson (apud Coutinho, 2014, p 29) acrescenta que se procura os fatores universais concretos que possibilitam a comparação de um caso específico com outros casos estudados anteriormente.

Os investigadores procuram compreender os sujeitos a partir dos “quadros de referência” desses mesmos sujeitos. Procuram compreender as perspetivas daqueles que estão a estudar (Carmo & Ferreira, 1998, p.180).

A investigação qualitativa é, numa primeira fase, predominantemente descritiva. Hermano Carmo e Manuela Ferreira (1998, p.178) afirmam que esta descrição deve ser rigorosa e resultar diretamente dos dados recolhidos. Os investigadores analisam as notas tomadas em trabalho de campo, os dados recolhidos, respeitando, tanto quanto possível, a forma segundo a qual foram registados ou transcritos. Roberto Bogdan e Sari Biklen (1994, p. 48) acrescentam que os dados recolhidos são em forma de palavras ou imagens e não de números. Os investigadores qualitativos

tentam analisar os dados em toda a sua riqueza, respeitando, tanto quanto o possível, a forma em que estes foram registados ou transcritos.

Este relatório foi realizado, fundamentalmente, nos princípios investigativos da Pesquisa qualitativa de natureza empírica e interpretativa, por meio de fichas realizadas para a análise dos níveis de argumentação apresentados por 19 alunos do 5.º ano de escolaridade quando confrontados com perspectivas contraditórias, em torno de uma problemática concreta do passado.

4.3.2.2.1. *Análise dos conhecimentos prévios dos alunos*

Na primeira sessão de trabalho, fiz uma análise dos conhecimentos prévios que os alunos têm sobre os primeiros contactos entre os portugueses e os outros povos. É de notar que existem algumas características comuns às concepções prévias dos alunos. De acordo com Maria do Céu Melo (cf. Pereira, 2013, p. 70) estas são:

- “baseadas nas experiências e vivências pessoais dos alunos;”
- “geradas por processos primários de abstração e problematização;”
- “muitas das ideias pertencem ao domínio das crenças, enraizadas no universo cultural dos indivíduos e como tal têm uma permanência de longa duração e oferecendo uma resistência a mudanças abruptas;”
- “a sua persistência deriva da dificuldade dos indivíduos se distanciarem e de exercerem auto crítica;”
- “fáceis de serem recordadas porque pertencem muitas vezes a contextos vivenciais que foram ou são relevantes para os alunos (sensibilidade, sentimentos);”
- “os alunos encontram nelas semelhanças com a situação ou fenómeno científico em estudo;”
- “estas ideias persistem porque contêm em si mecanismos circulares de autoalimentação e legitimação/reprodução pacíficas.”

4.3.2.2.2. *Análise de conteúdo*

A análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de comunicações (Bardin 2008, p. 33). Este instrumento adapta-se às mais variadíssimas formas de comunicação. É um método muito utilizado para a análise de texto, não apenas de dados qualitativos, mas também na investigação histórica (Coutinho, 2011, p. 193).

Laurence Bardin (2008, p. 37) afirma que a análise de conteúdo pode ser uma análise dos «significados», embora possa ser também uma análise dos «significantes». Tem um tratamento descritivo que constitui uma primeira fase do procedimento, mas também uma dimensão interpretativa que surge das interrogações do investigador face a um objeto de estudo.

A análise de conteúdo é uma técnica que consiste em avaliar a forma sistemática um corpo de texto (ou material audiovisual), por forma a desvendar a quantificar a ocorrência de palavras/frases/temas considerados “chave” que possibilitem uma comparação posterior (cf. Coutinho, 2011, p. 193). Laurence Bardin (2008, p. 30) refere os objetivos da análise de conteúdo:

- “a superação da incerteza: o que eu julgo ver na mensagem estará lá efetivamente contido, podendo esta «visão» muito pessoal ser partilhada por outros?”
- “E o enriquecimento da leitura: se um olhar imediato, espontâneo, é já fecundo, não poderá uma leitura atenta aumentar a produtividade e a pertinência? Pela descoberta de conteúdos e de estruturas que confirmam (ou infirmam) o que se procura demonstrar a propósito das mensagens, ou pelo esclarecimento de elementos de significações suscetíveis de conduzir a uma descrição de mecanismos de que a priori não possuíamos a compreensão.”

4.4. *Caracterização da amostra e do contexto educativo*

A presente investigação desenrolou-se no contexto de Prática Pedagógica Supervisionada. O estudo realizou-se com um elemento par, que, neste caso, desenvolveu a sua investigação na mesma época, a dos Descobrimentos, mas focando-se na origem de palavras, como, as das especiarias.

O estabelecimento de ensino no qual se realizou o presente estudo, está agregado à rede pública do Sistema Educativo Português. Integra um Agrupamento de escolas e está localizado num concelho do distrito de Aveiro. É de salientar que o Agrupamento está integrado no Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular. Trata-se de uma Escola Básica, que inclui 1.º, 2.º e 3.º ciclos.

Os alunos da turma envolvida neste estudo frequentam o 5.º ano de escolaridade. A turma é composta por 21 alunos, com idades compreendidas entre os 10 e os 12 anos, como apresentado no gráfico n.º 1. Dentre estes alunos, 16 são do sexo feminino e 5 do sexo masculino, representado no gráfico n.º 2. Esta turma tem um reduzido número de alunos, pois dois deles têm necessidades educativas especiais. A média de alunos por turma nesta escola é de cerca de 29.

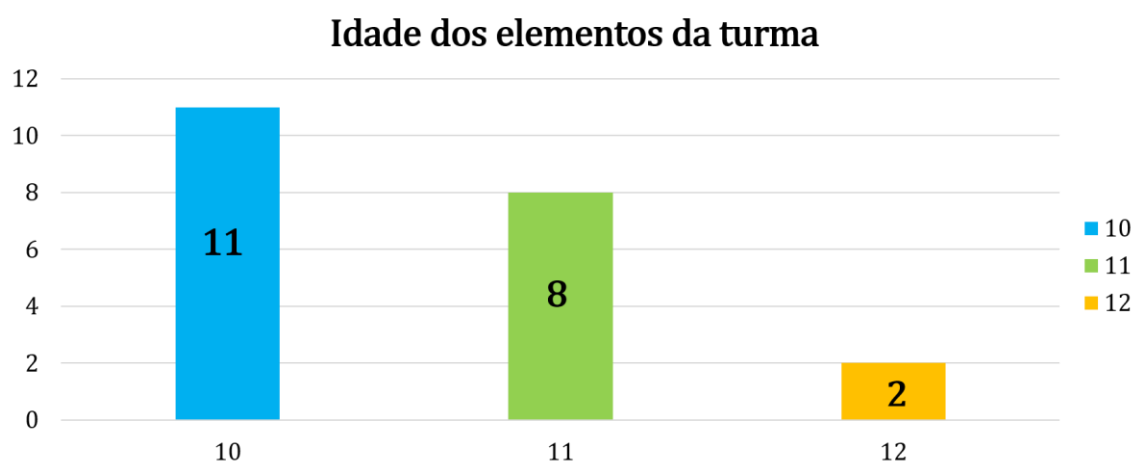


Gráfico 1- Idade dos elementos da turma

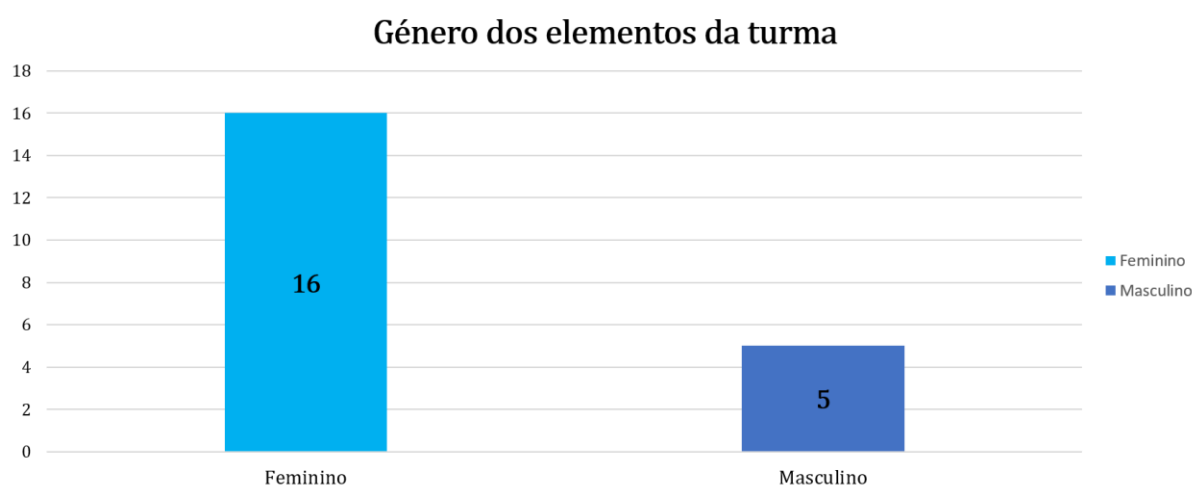


Gráfico 2- Género dos elementos da turma

4.5. Atividades- 2 sessões

Este subcapítulo pretende descrever as duas atividades que foram implementadas no contexto de Prática Pedagógica Supervisionada, numa turma de 5.º ano. Na tabela 3 estão descritos os objetivos gerais de cada sessão. Seguidamente, são apresentadas as planificações, bem como os recursos materiais utilizados de cada sessão. É de salientar que estas planificações foram feitas de acordo com o programa de autonomia e flexibilidade curricular e, ainda, no fim de cada uma, é feita uma reflexão que nos remete para antes da implementação e outro para o depois da implementação. Estas foram feitas para percebermos como se procedeu, o que se pode melhorar em possíveis futuras investigações e, até mesmo, na vida profissional da professora-estagiária.

Tabela 3- Objetivos das duas sessões

Sessão	Objetivos
Sessão nº 1	Perceber os conhecimentos prévios que os alunos têm sobre o assunto/tema.
Sessão nº 2	Desenvolver a consciência histórica da época da Expansão Ultramarina.

4.5.1. O que pretendo que os alunos aprendam:

4.5.2. Sessão número 1

I sessão	
Disciplina: História e Geografia de Portugal	Tempo: 20 minutos
Ano: 5.º ano	Data: 1 de junho de 2018

AE: Conhecimentos, capacidades e atitudes	AE: Ações Estratégicas de ensino orientadas para o perfil dos alunos
<p>Portugal no Passado: Portugal nos séculos XV e XVI</p> <p>Descrever as vivências e interação, pacífica e/ou violenta, dos portugueses com outros povos.</p> <p>Reconhecer a importância dos movimentos migratórios no contexto da expansão portuguesa.</p> <p>Descrever alterações provocadas pela expansão, nomeadamente uma maior miscigenação étnica, a troca de ideias e de produtos, a submissão violenta de diversos povos e o comércio de escravos.</p> <p>Valorizar a diversidade cultural e o direito à diferença.</p>	<p>A professora explicará o que será entregue e o que os alunos terão de escrever. A seguir, deverá ser entregue fichas de trabalho com a questão-problema a que se pretende responder: como é que vê os povos locais com quem os portugueses tiveram os primeiros contactos?</p> <p>Concluídas as respostas, a professora recolherá as mesmas para posterior análise.</p> <p>Para finalizar esta primeira sessão, pedir-se-á aos alunos para colocarem esta questão aos pais.</p>
Descritor(es) do perfil os alunos Área de competência	
<p>1. Conhecedor/ sabedor/ culto/ informado (A, B, G, I, J)</p> <p>2. Crítico/ analítico (A, B, C, D, G)</p> <p>3. Respeitador da diferença/ do outro (A, B, E, F, H)</p>	
Recursos	
Questão-problema (anexo I)	

Professora: Cristiana Santos

Anexo I (Questão-problema)



Questão-problema – 5.º Ano

Nome: _____

N.º: ____ Turma: ____ Data: ____ / ____ / ____

Responde à pergunta seguinte.

1. Como é que vês os povos locais com quem os portugueses tiveram os primeiros contactos?

Reflexão antes da implementação:

A primeira implementação servirá como ponto de partida de duas sessões. Esta será iniciada com uma explicação da atividade que os alunos irão realizar, ou seja, será explicado que irão responder a uma questão-problema. Desta forma, perceberei quais são os conhecimentos prévios, as opiniões e o poder de argumentação dos alunos.

Para finalizar esta primeira ação, os alunos deverão falar com os familiares sobre este assunto/tema. Assim, criaremos uma relação entre escola-família, tão importante para o desenvolvimento do aluno, mas, também, os alunos poderão amadurecer as suas ideias e, conseqüentemente, desenvolver a sua consciência histórica e perceber que nem todos têm os mesmos pontos de vista.

Reflexão depois da implementação:

Na primeira sessão, os alunos já estavam sentados nos respetivos lugares e tinham acabado de falar dos mitos que existiam em relação aos mares e, também, falaram sobre as motivações de cada grupo social.

Para começar esta atividade, pedi que fechassem o manual e expliquei que iria entregar uma ficha de trabalho com a seguinte pergunta, à qual teriam que responder: como é que vês os povos locais com quem os portugueses tiveram os primeiros contactos? De seguida, esclareci que sabia que ainda não tínhamos falado sobre este tema nas aulas de história e que o pretendido com esta questão era saber o que sabiam. Consequentemente, entreguei as fichas e quando tocou, recolhi-as. Os alunos no início ficaram confusos porque não sabiam o que responder e, por isso, tentei coloca-los na posição do português, mas também, na posição do povo local. Esta parte da atividade tinha como objetivo perceber as pré-concepções que os alunos tinham em relação aos primeiros contactos que os portugueses tiveram com outros povos.

Por fim, pedi que, em casa, falassem com a família e que fizessem esta mesma pergunta, à qual tinha respondido, para saberem a opinião dos seus entes. Esta última parte da atividade, tinha como finalidade criar uma conexão com a família.

4.5.3. Sessão número 2

II sessão	
Disciplina: História e Geografia de Portugal	Tempo: 90 minutos
Ano: 5.º ano	Data: 28 de maio de 2018

AE: Conhecimentos, capacidades e atitudes	AE: Ações Estratégicas de ensino orientadas para o perfil dos alunos
<p>Portugal no Passado: Portugal nos séculos XV e XVI</p> <p>Descrever as vivências e interação, pacífica e/ou violenta, dos portugueses com outros povos.</p> <p>Reconhecer a importância dos movimentos migratórios no contexto da expansão portuguesa.</p> <p>Descrever alterações provocadas pela expansão, nomeadamente uma maior miscigenação étnica, a troca de ideias e de produtos, a submissão violenta de diversos povos e o comércio de escravos.</p> <p>Valorizar a diversidade cultural e o direito à diferença.</p>	<p>Inicialmente, os alunos serão questionados sobre o diálogo com os familiares sobre o assunto/tema. A seguir, a professora deverá explicar como se procederá a próxima atividade: primeiro será entregue uma compilação de vários documentos, nos quais são expressados diferentes opiniões à cerca do assunto/tema: com a visão dos portugueses em relação aos povos locais; com a visão dos povos locais em relação aos portugueses e com a visão dos povos locais em relação a eles mesmos; segundo os alunos serão divididos em grupos e serão entregues os documentos; terceiro os alunos deverão ler os documentos e selecionar a informação que consideram mais pertinente, que posteriormente serão compiladas em mapas mentais, “flashcards”, cronologias e mapas.</p> <p>Para finalizar a atividade, será entregue uma ficha de trabalho com a questão-problema inicial, superficialmente alterada: a partir das fontes históricas trabalhadas, materiais elaborados, como é que vês os povos com quem os portugueses tiveram os primeiros contactos?</p> <p>Concluídas as respostas, a professora recolherá as mesmas e os materiais realizados pelos alunos para posterior análise.</p>

Descritor(es) do perfil os alunos Área de competência
<p>4. Conhecedor/ sabedor/ culto/ informado (A, B, G, I, J)</p> <p>5. Crítico/ analítico (A, B, C, D, G)</p> <p>6. Criativo (A, C, D, J)</p> <p>7. Indagador/ Investigador (C, D, F, H, I)</p> <p>8. Respeitador da diferença/ do outro (A, B, E, F, H)</p> <p>9. Cuidador de si e do outro (B, E, F, G)</p> <p>10. Sistematizador/ organizador (A, B, C, I, J)</p> <p>11. Participativo/ colaborador (B, C, D, E, F)</p> <p>12. Responsável/ autónomo (C, D, E, F, G, I, J)</p>
Recursos
<p>Fontes históricas (anexo I)</p> <p>Questão-problema (anexo II)</p>

Professora: Cristiana Santos

Fontes históricas utilizadas na intervenção

Pereira, R. S. da C. P. (2013). *A importância dos conceitos prévios na aprendizagem da história e da geografia: as dificuldades de aprendizagem do conceito de qualidade de vida, no 9.º ano de escolaridade, num meio psicossocial rural*. Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa. Retrieved from http://recil.grupolusofona.pt/bitstream/handle/10437/4766/Dissertação_Raquel_Pereira.pdf?sequence=1

Porto Editora. (2010). *Dicionário da Língua Portuguesa*. Porto: Porto Editora.

Portugal, U. (2014). Como aprender conteúdos utilizando Flashcards. Retrieved from <http://noticias.universia.pt/destaque/noticia/2014/11/07/1114703/aprender-conteudos-utilizando-flashcards.html>

Visão dos portugueses em relação a outros povos

Segundo alguns historiadores, Portugal terá tido um papel central no tráfico de escravos cerca de 400 anos. Essas pessoas eram exportadas como mercadoria para o Brasil para territórios de grandes plantações de café, cana-de-açúcar e cacau. Não há em Portugal um museu da escravatura, como em Liverpool ou na Suécia, nem um monumento onde este comércio de seres humanos seja evocado para que a sua memória contribua para o debate sobre o racismo na sociedade contemporânea, como acontece em Paris ou em Amesterdão.

Há uma continuidade clara entre a escravatura, os trabalhos forçados que persistiram depois de ela ter sido abolida e o racismo que hoje atravessa a sociedade e que Portugal continua a recusar discutir aprofundadamente”. E Lisboa, palco primordial deste “comércio hediondo” – os escravos eram transacionados entre a Ribeira das Naus e o Campo das Cebolas -, é o local indicado para este monumento.

“Quanto mais soubermos sobre esta parte da história, melhor seremos capazes de compreender a nossa sociedade de hoje. O memorial é importantíssimo para milhares e milhares de portugueses não brancos, mas também para todos aqueles que querem ter uma visão tão abrangente quanto possível da sua história.”

“Um período da história de Portugal que mexe com muitas vidas humanas, com pessoas que tiveram um papel fundamental na construção do país” e cujo contributo se tardou a reconhecer. “Um memorial como este já devia ter sido feito porque nós fomos uma nação escravista entre os séculos XV e XIX e, mesmo depois, continuou a haver tráfico clandestino e muitas formas de escravatura dissimulada. Por muitas razões de ordem histórica e ética, demorámos a tratar esta parte do nosso passado, silenciámos estes factos incómodos para os portugueses, esta memória dolorosa.”

O historiador Diogo Ramada Curto diz que é precisamente o “sentido de cidadania” que justifica um memorial da escravatura em Lisboa. “Não adianta esquecer o sofrimento das migrações forçadas, do racismo, da exploração do trabalho e da violência exercida quotidianamente”. “A nossa responsabilidade de cidadãos – num mundo que se pretende fundado em valores de igualdade, liberdade e progresso – implica identificar e prestar homenagem aos que foram vítimas de tanto sofrimento e alienação.”

Para Beatriz Gomes Dias, o memorial é, também, “uma forma de reparação”, um “pedido de desculpas” a gerações e gerações de africanos. “Quando o Presidente da República esteve em Gorée [que funcionou como um importante entreposto de escravos portugueses entre os séculos XVI e XIX] só falou do papel excepcional do Marquês [de Pombal] na abolição da escravatura, não falou do papel de Portugal como país escravista. Há uma recusa em reconhecer e em reparar este passado.”

Há uma guerra cultural e política entre, por um lado, os que pretendem celebrar os Descobrimentos e a Expansão como um encontro excepcional de culturas, de desenvolvimento tecnológico e científico e, ainda, de formas de integração; e, por outro lado, os que insistem na violência, na exploração do trabalho, no escravismo e nos modos de discriminação racial. Inútil negá-lo: essa guerra está instalada na academia, nas instituições políticas e nos mais diferentes círculos de opinião.

Visão dos povos em relação aos portugueses

No Brasil é obrigatório o estudo da história do continente africano e da cultura afro-americana nas escolas, e tem sido um valioso “instrumento de reeducação das relações raciais para brancos e negros”, ajudando a identificar o racismo no cotidiano de hoje.

A historiadora Martha Abreu também recusa uma narrativa limitada à denúncia e à vitimização das pessoas escravizadas, lembrando que o esforço do Brasil vai hoje no sentido de sublinhar o contributo dos africanos na construção da identidade do país. “A memória da escravidão é ainda uma coisa muito sofrida, mas está sendo exposta e divulgada. Não mais está sendo colocada debaixo do tapete. Precisamos de falar na violência, mas também na colossal obra construída pelos africanos apesar dela. A resistência e as inúmeras formas de reconstrução da vida e da esperança, como as famílias escravas, a música negra, as religiões afro-americanas, são fundamentais para que se possa contar uma história mais verdadeira e onde todos, mas especialmente as crianças e os jovens negros, possam ter orgulho do seu passado.”

Como se explica o desaparecimento dos índios da História do Brasil? A resposta da autora é que a medida que os indígenas se integraram na sociedade colonial, os mesmos passaram por um processo de aculturação, ou seja, perdendo seus traços e assimilando a do conquistador, isso resultou na perda de sua própria identidade: Assim, as relações de contactos com as sociedades envolvidas e os vários processos de mudança cultural vivenciados pelos grupos indígenas eram considerados simples relações de dominação impostas aos índios de tal forma que não restava nenhuma margem de manobra, a não ser a submissão passiva a um processo de mudanças culturais que levaria a serem assimilados e confundidos com a massa da população. (Almeida, 2010, p. 14).

Bartolomeu tinha como argumentos uma profunda análise da estrutura que compunham as civilizações indígenas, nas quais algumas delas, ele mesmo vivenciou nas suas viagens demonstrando uma participação ativa. O mesmo afirmava que os nativos eram seres extremamente racionais, com uma cultura desenvolvida sustentada pela base familiar e posteriormente pela junção de muitos

clãs que constituíam grandes civilizações, eram fortes e belos e acima de tudo deveriam também possuir a garantia dos seus direitos, pois o Deus católico considerava a todos como semelhantes.

1. Muitos povos africanos mantinham escravos. Porquê?

Não importa a civilização e não importa a época, a escravidão tem um único motivo: economia. O único propósito fundamental da escravidão é tirar o trabalho de alguém que tem poder económico e impor esse trabalho noutra pessoa. É um jeito fácil e extremamente eficiente de acumular riqueza, explorando outras pessoas. Esse é o motivo que levou à escravidão na África, na Europa, no Japão, na China, no Brasil ou em qualquer outro lugar. Várias e várias justificações foram utilizadas para manter escravos: nalguns lugares era explicado que os escravos eram inimigos, prisioneiros de guerra. Noutros lugares, a escravidão era como uma condenação a criminosos ou a quem possuía muitas dívidas. E nalguns lugares ser filho de escravos era justificação para o tornar escravo. Na maioria dos povos que mantinham escravos na África, filhos de escravos eram consideradas pessoas livres. Em vários povos, a escravidão era uma punição temporária ou então um escravo podia trabalhar para comprar a sua liberdade. Também em muitos casos, havia alguns direitos para os escravos, como restrições ao tratamento que lhes poderia ser dado. Enfim, em África antes da chegada dos europeus, eram vários povos, várias culturas, várias maneiras diferentes de justificar a escravidão. Assim como todo o resto do mundo.

A grande inovação dos europeus para consolidar o comércio transatlântico de escravos foi uma nova e possivelmente inédita justificativa: o racismo. Passaram a justificar a escravidão pela cor da pele. Os africanos não chegavam à América como escravos sob a justificativa de que eram prisioneiros de guerra, criminosos ou devedores em seus locais de origem. Eles chegavam ali como escravos por serem negros. Eram considerados uma raça inferior aos brancos. Por isso não tinham direitos, por isso não tinham alma, por isso podiam tranquilamente ser tratados como coisas, e não como seres humanos.

2. Os africanos vendiam escravos para os europeus. Porquê?

No início, quando os europeus chegaram e quiseram comprar os primeiros escravos africanos, os escravos vendidos eram em sua grande maioria prisioneiros

de guerra. Esses prisioneiros eram geralmente de uma tribo vizinha inimiga, e não eram considerados como “um deles”. No caso em que os escravos eram criminosos, muitos eram vendidos porque dessa maneira não corriam o risco dele voltar a cometer crimes naquela área, uma vez que esses povos africanos não tinham sequer um sistema prisional. Então não havia um obstáculo moral para que os africanos vendessem os seus escravos para os europeus. Mas ainda assim era muito provável que eles não fizessem nem ideia do que significaria para essas pessoas serem escravos no Novo Mundo.

Eles precisavam cada vez de mais e mais escravos. Algumas coisas foram um problema para os europeus, como reis de tribos africanas que limitavam o comércio de escravos e alguns que se negavam completamente a negociar com eles. Aqueles que vendiam os escravos eram pagos com bens valiosos para aquela época, o que incluía pagamento com armas de fogo, que não existiam na África. Com isso, a venda de escravos, que era uma parte muito pequena da economia de povos africanos, passou a ser o negócio mais lucrativo de muitos deles, e ainda por cima aumentava muito o poder militar daqueles que vendiam os escravos. Com armas mais poderosas, eles criavam e venciam mais guerras, capturavam mais escravos, e atendiam à demanda europeia. Ao mesmo tempo, a diferença de poder entre esses povos da África criava uma organização política extremamente instável, o que criou todas as condições favoráveis para que os europeus dominassem e colonizassem essas regiões, alguns anos depois.

3.Os europeus compravam escravos dos africanos. Porquê?

Primeiramente os europeus precisavam de mão-de-obra para trabalhar no cultivo da terra que eles “descobriram”. Terras povoadas por habitantes nativos, porém que descobriram e se sentiram no direito de se apropriar. Nessa época, na maioria dos países europeus colonizadores, a escravidão de cidadãos no mesmo país, seja por crimes ou dívidas, já era abolida há algum tempo. Então eles não tinham escravos “próprios” para enviar para a América, e as pessoas livres não estavam dispostas a correr o risco de se mudar para essas novas terras.

A compra de escravos africanos oferecia praticamente todas as vantagens econômicas possíveis. Primeiramente os europeus, apesar de possuírem muito mais poder de fogo, não precisavam de entrar no continente para capturar os escravos

eles mesmos. Eles compravam os escravos já capturados e era muito barato para eles. Segundo, esses escravos produziam nas lavouras muito mais do que os indígenas produziam, gerando muito mais lucros. Tem ainda o fator de que, o comércio negreiro em si, ou seja, somente a compra e venda de escravos era um mercado altamente lucrativo para os europeus, o que não acontecia com a escravização de indígenas, que tinha um custo muito alto.

Anexo II (Questão-problema)



Questão-problema – 5.º Ano		
Nome: _____		
N.º: ____	Turma: ____	Data: ____ / ____ / ____

Responde à pergunta seguinte.

1. A partir das fontes históricas trabalhadas, materiais elaborados, como é que vês os povos locais com quem os portugueses tiveram os primeiros contactos?

Reflexão antes da implementação:

A segunda implementação será iniciada com uma orientação das atividades que os alunos irão realizar, ou seja, será explicado que será entregue algumas fontes históricas que deverão ser lidas. De seguida, deverá ser selecionada a informação importante e elaboração de materiais como mapas mentais, “flashcards”, cronologias e mapas geográficos. Para concluir a atividade, será entregue uma ficha de trabalho com a mesma pergunta respondida na última aula.

Este será o momento-chave, ou seja, é através destas atividades que os alunos podem desenvolver a sua consciência histórica, através do contacto com fontes históricas que nos permitem ter perspetivas diferentes sobre o que aconteceu. Os alunos podem completar e, talvez, mudar as ideias prévias que tinham e, assim, desenvolverem o espírito crítico e argumentativo.

Este é o ponto de chegada, ou seja, o grande objetivo destas duas atividades é o desenvolvimento da consciência histórica dos alunos.

Reflexão depois da implementação:

Na segunda sessão, os alunos acomodaram-se nos respetivos lugares. Consequentemente, questionei os alunos sobre o diálogo que tiveram com a família, porém todos se esqueceram de perguntar. Como tal, fiz algumas questões como: “o que é a escravatura?”. Nesta questão ouvi muitos alunos que iam completando as ideias. Obtive respostas como: “escravatura é quando uma pessoa é obrigada a trabalhar sem direitos”, “escravatura é quando uma pessoa é presa, é obrigada a trabalhar e não recebe.” “O que aconteceu na época da expansão ultramarina?”. Nesta questão os alunos disseram que os portugueses tinham sido os primeiros (pioneiros) na expansão europeia, e que foi esta altura que proporcionou uma grande troca de cultura, mas também, foi uma época em que se escravizou muito. “Se existia escravatura nos nossos dias?”. Houve muitos alunos a dizer que sim, mas houve um aluno que disse que não. Aos que disseram que sim, pedi que escolhessem um porta-voz que me desse um exemplo. Assim sendo, exemplificaram com os países mais desfavorecidos. A seguir, a esta exploração inicial, coloquei este vídeo¹ para que os alunos pudessem visualizar. No final do vídeo, perguntei ao aluno que não havia escravatura se havia ou não escravatura e ele chegou à conclusão que havia. Aproveitei este momento, para explicar que até mesmo em Portugal, ainda existe escravatura, quando há pessoas a receber 2/3€ à hora.

Percebi, no final da aula, que deveria ter explorado melhor o conceito de escravatura e escravo, talvez fazer um mapa mental sobre estes termos e, também, entendi que a compilação de documentos era demasiado extensa para alunos com estas idades, porém queria que eles compreendessem alguns pontos de vista. Foi-me sugerido que invés de dar estes três pontos de vista a cada grupo, tivesse dado um ponto de vista a cada grupo.

Finalizada esta primeira parte, expliquei que iria dividi-los em grupos e que iria entregar uma compilação de textos, que deveriam ler e selecionar a informação. Estes textos dar-lhes-iam algumas informações sobre esta época, contar-lhes-iam alguns pontos de vista em relação aos primeiros contactos feitos pelos portugueses

¹ <http://sicnoticias.sapo.pt/mundo/2017-02-28-Crianças-escravizadas-no-Congo>

aos povos locais. Depois da leitura, deveriam fazer *flashcards* ou mapas mentais, explicando em que consistia cada material didático.

Seguidamente, passei por cada grupo e dei a compilação de documentos e, também, folhas A5 para que pudessem fazer os recursos que lhes ia permitir responder à questão-problema. Enquanto os grupos iam fazendo o trabalho, ia passando pelos grupos para ver o processo que os alunos estavam a fazer, para os acompanhar e esclarecer qualquer dúvida que tivessem. Na minha opinião, penso que eles gostaram deste género de atividade, pois é algo que nunca tinha feito e, portanto, motivou-os. No final, entreguei a questão-problema, semelhante à outra: a partir das fontes históricas trabalhadas, materiais elaborados, como é que vêes os povos com quem os portugueses tiveram os primeiros contactos? Por fim, recolhi todo o material elaborado pelos alunos, para posterior análise, ou seja, para perceber se este método pode ser utilizado na aprendizagem para o desenvolvimento da consciência histórica ou o que precisa de ser melhorado.

4.5.3.1. Categorização dos conhecimentos

Ao término da atividade, todo o material realizado pelos alunos foi recolhido pela professora-estagiária, para dar início ao processo de análise e categorização dos conhecimentos apresentados pelos estudantes.

Capítulo V- Apresentação dos resultados

Este capítulo organiza-se em duas secções orientadas de acordo com as questões e objetivos de investigação propostos no início deste relatório. Numa primeira fase serão apresentados os resultados obtidos nos questionários realizados a alunos e encarregados de educação (5.1). Seguidamente surge a análise de conteúdos das narrativas dos alunos à questão-problema: como é que vêes os povos com quem os portugueses tiveram os primeiros contactos (5.2).

5.1 Resultados dos questionários

5.1.1. Alunos

II. Métodos/hábitos de estudo

4. Com que frequência estudas história?

55 respostas

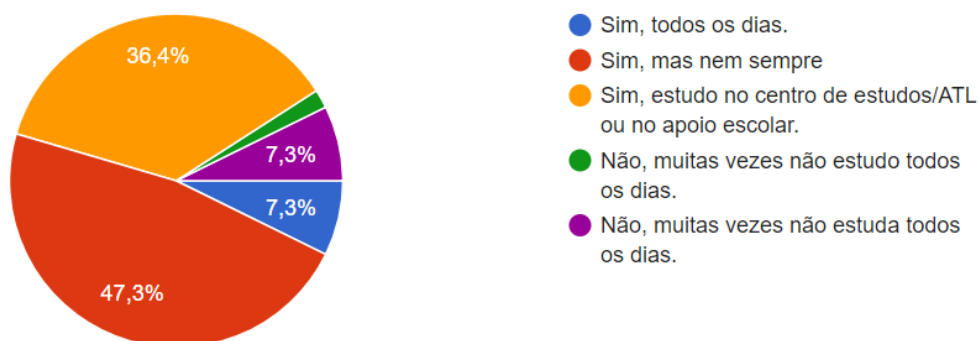


Gráfico 3- Com que frequência estudas história?

O gráfico 3 pretende responder à questão “com que frequência estudas?”. A hipótese mais respondida foi “sim, mas nem sempre” por 26 alunos (47,3% da amostra). De seguida a resposta “sim, estudo no centro de estudos/ATL ou no apoio escolar” por 20 (36,4%). A hipótese “não, muitas vezes não estudo todos os dias” selecionada por 5 (9,1%). Por fim, a resposta “sim, todos os dias” foi selecionada por 4 (7,3%).

4.1 Em que local estudas?

55 respostas

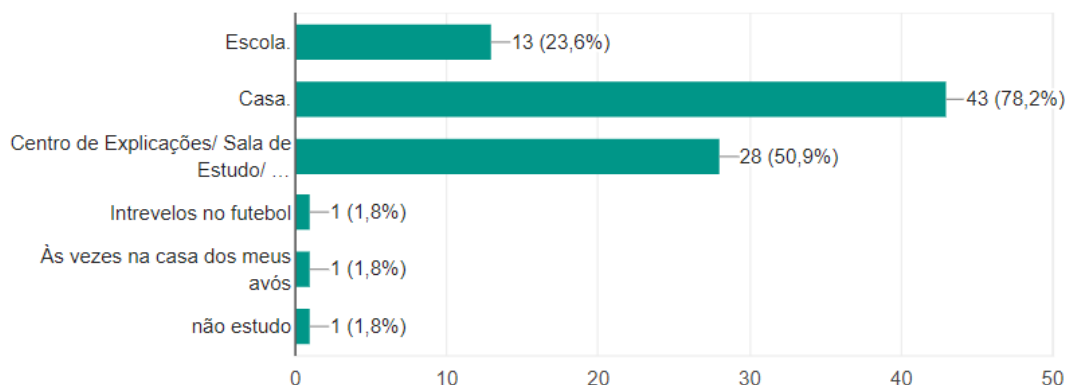


Gráfico 4- Em que local estudas?

O gráfico 4 pretende responder à questão “em que local estudas?”. É de salientar que esta pergunta era de seleção, isto é, o inquirido podia escolher mais que uma opção. A hipótese mais respondida foi “casa” por 43 alunos (78,2% da amostra). De seguida a resposta “centro de estudos/salas de estudo/ATL” por 28 (50,9%). A hipótese “escola” selecionada por 13 (23,6%). Por fim, as respostas “intervalos no futebol”, “às vezes na casa dos meus avós”, “não estudo” foram selecionadas por 1 inquirido (1,8%) respetivamente.

5. Identifica os dispositivos tecnológicos que tens em casa.

55 respostas

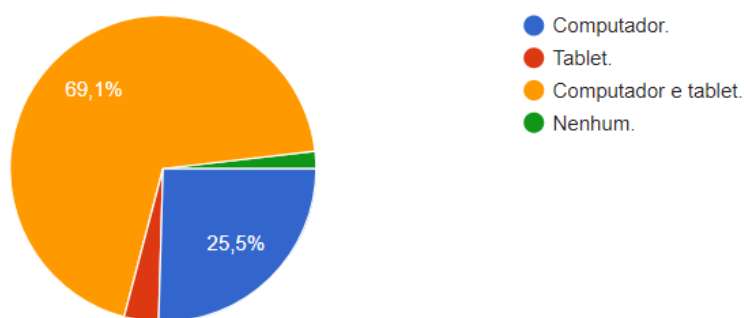


Gráfico 5- Identifica os dispositivos tecnológicos que tens em casa.

O gráfico 5 pretende responder à questão “Identifica os dispositivos tecnológicos que tens em casa.”. A maioria dos alunos, 38 (69,1%) têm computador e tablet em

casa, 14 (25,5%) têm apenas computador e 2 (3,6%) apenas têm tablet. Somente 1 aluno (1,8%) não tem nenhum destes dispositivos tecnológicos em casa.

7. Em que divisão da casa estudas?

55 respostas

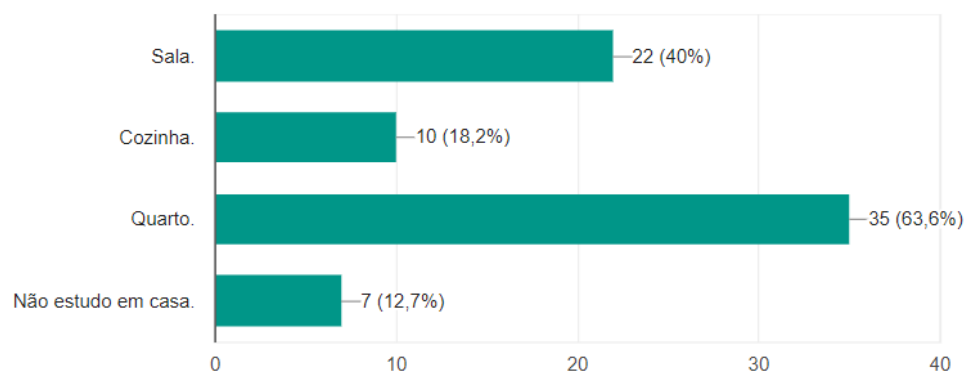


Gráfico 6- Em que divisão da casa estudas?

O gráfico 6 pretende responder à questão “Em que divisão da casa estudas?”. É de evidenciar que esta pergunta era de seleção, isto é, o inquirido podia escolher mais que uma opção. A hipótese “quarto” foi a mais respondida, isto é, por 35 alunos (63,6%), a “sala” é a segunda escolha dos alunos, selecionada por 22 (40%). A “cozinha” e “não estudo em casa”, foram as hipóteses menos selecionadas, com 10 (18,2%) e 7 (12,7%) respetivamente.

8. Estudas acompanhado?

55 respostas

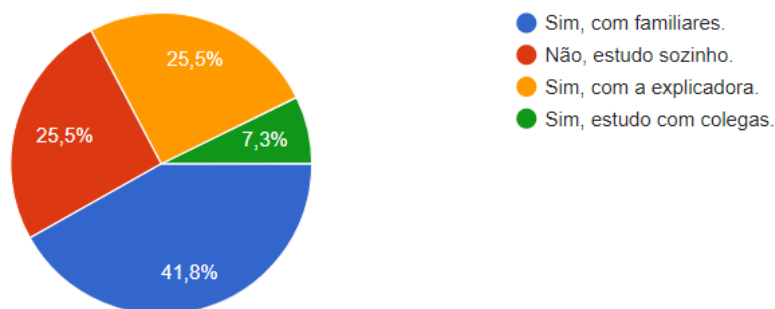


Gráfico 7- Estudas acompanhado?

O gráfico 7 pretende responder à questão “Estudas acompanhado?”. A hipótese “sim, com familiares” foi a mais respondida com 23 (41,8%). 14 (25,5%) escolheram

a hipótese “não, estudo sozinho” e 14 (25,5%) “sim, com a explicadora”, apenas 4 (7,3%) responderam “sim, estudo com colegas”.

9. Se alguém estuda contigo, por norma:

55 respostas

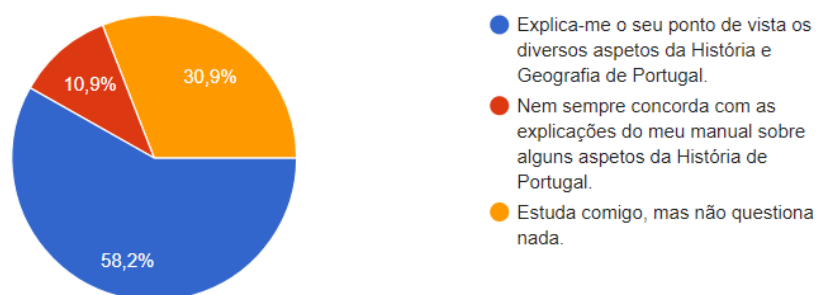


Gráfico 8- Se alguém estuda contigo, por norma:

O gráfico 8 pretende responder à questão “Se alguém estuda contigo, por norma:”. “Explica-me o seu ponto de vista dos diversos aspetos da História e Geografia de Portugal.” foi a hipótese mais escolhida com mais de metade da amostra, 32 (58,2%). Isto sugere que maior parte dos alunos, falam com os pais sobre a disciplina e temas que lhes suscitem interesse. Mesmo assim, há muitos alunos que responderam, “estuda comigo, mas não questiona nada” com 17 alunos (30,9%), se calhar por não terem conhecimentos necessários para falar abertamente sobre diversas questões ou se calhar por não ter tempo. Por fim, “nem sempre concorda com as explicações do meu manual sobre alguns aspetos da História de Portugal” escolhida por 17 alunos (30,9%), que revela que embora o manual apresente uma explicação, os encarregados de educação acham importante que os seus educandos saibam o seu ponto de vista e percebam que a informação vai para além daquela que podemos visualizar no manual.

10. O que é que utilizas para estudar?

55 respostas

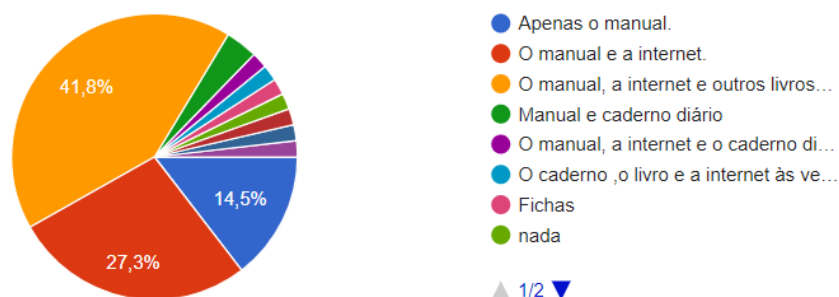


Gráfico 9- O que é que utilizas para estudar?

O gráfico 9 pretende responder à questão “O que utilizas para estudar?”. Gostaríamos de destacar que esta pergunta tinha apenas quatro hipóteses, uma delas “outro”, na qual o aluno poderia responder abertamente. 23 alunos (41,8%) escolheram a resposta “o manual, a internet e outros livros que existem em casa”. A seguir, 15 (27,3%) utilizam o manual e a internet e 8 (14,5%) apenas o manual. Os três recursos menos utilizados são o manual e caderno diário com 5 (9%); o manual, a internet e o caderno diário com 2 (3,6%) e nada com 1 (1,8%). Podemos concluir que maior parte dos alunos utilizam mais recursos didáticos para além do manual, para pesquisarem mais informação, para completarem a informação que já tinham.

11. Como são os contactos entre a Escola e a Família?

55 respostas

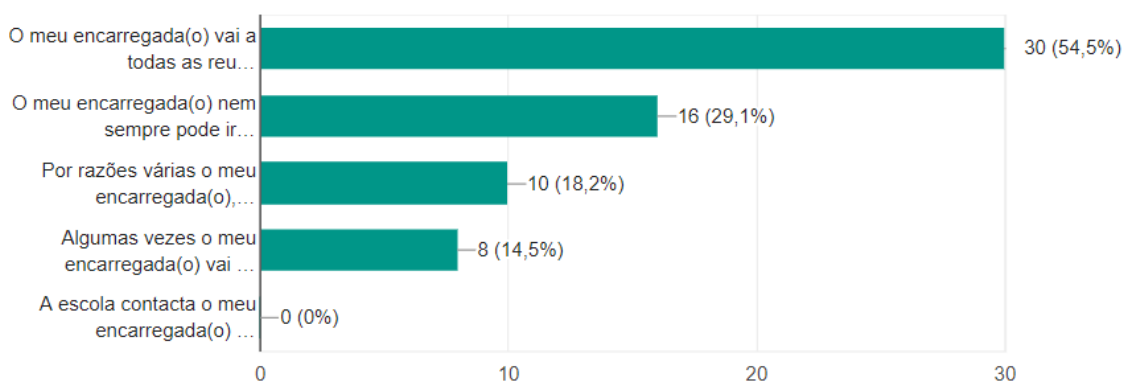


Gráfico 10- Como são os contactos entre a Escola e a Família?

O gráfico 10 pretende responder à questão “Como são os contactos entre a Escola e a Família?”. É de destacar que esta pergunta era de seleção, isto é, o inquirido podia escolher mais que uma opção. Mais de metade da amostra, 30 dos alunos (54,5%) responderam que o seu encarregado de educação vai a todas as reuniões. Já 16 (29,1%) afirmaram que o encarregado de educação nem sempre pode ir a todas as reuniões, como gostaria. Algumas vezes vai à escola, no atendimento semanal da diretora de turma. 10 (18,2%) consideram que por razões várias, raramente vai, mas interessa-se pela sua educação. Apenas 8 (14,5%) responderam que algumas vezes o meu encarregado vai à escola, no atendimento semanal da diretora de turma. Ninguém selecionou a hipótese “a escola contacta a(o) minha(meu) encarregada(o) muitas vezes, mas ela(e) nunca lá foi.”. Concluímos que embora o contacto com os encarregados de educação se vá perdendo ao longo da escolaridade dos alunos, os próprios encarregados de educação revelam uma grande preocupação com os seus educandos.

III. Ensino de História

12. Para cada um dos pontos abaixo anunciados, indica se concordas ou discordas

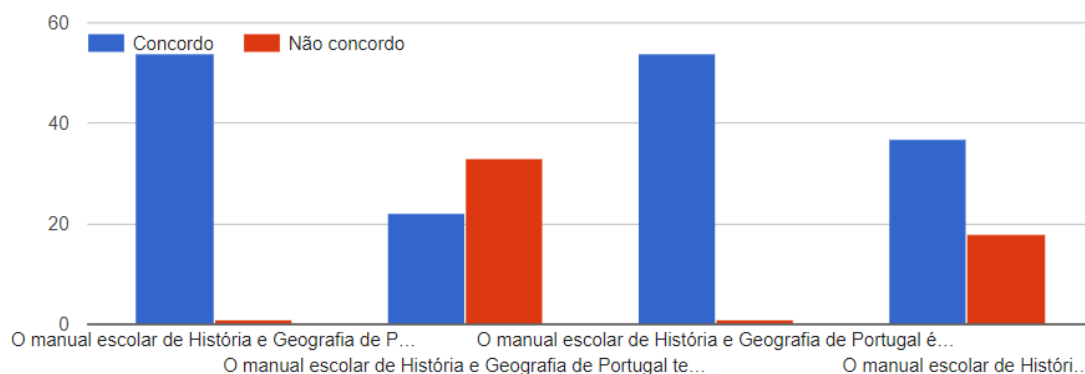


Gráfico 11- Para cada um dos pontos abaixo anunciados, indica se concordas ou discordas.

O gráfico 11 pretende responder à questão “Para cada um dos pontos abaixo anunciado, indica se concordas ou discordas”. Esta é a única questão que contempla quatro afirmações e, em cada uma, o aluno concorda ou não com a mesma. Na afirmação “o manual escolar de História e Geografia de Portugal explica a matéria

de forma compreensível e interessantes” apenas 1 aluno não concorda, os restantes 54 concordam. 22 alunos concordam e 33 alunos não concordam que “o manual escolar de História e Geografia de Portugal tem informação complexa que não consigo entender sem ajuda”. Novamente, na afirmação “o manual escolar de História e Geografia de Portugal é um meio importante para compreender a importância do passado”, apenas 1 aluno não concorda. Por fim, na afirmação “o manual escolar de História e Geografia de Portugal não chega para ter acesso a toda a informação. Muitas vezes tenho de pesquisar outras fontes de informação”, 37 alunos concordam e 18 não concordam.

13. Os textos contemplados nos manuais têm boa qualidade?

55 respostas



Gráfico 12- Os textos contemplados nos manuais têm boa qualidade?

O gráfico 12 pretende responder à questão “Os textos contemplados nos manuais têm boa qualidade?” 44 alunos (80%) consideram que os textos do manual têm boa qualidade, 7 (12,7%) não sabem responder e apenas 4 (7,3%) acreditam que os textos têm omissões de aspetos importantes ou são simplificados.

14. Na tua opinião, qual a melhor forma de conhecer os acontecimentos do passado?

55 respostas

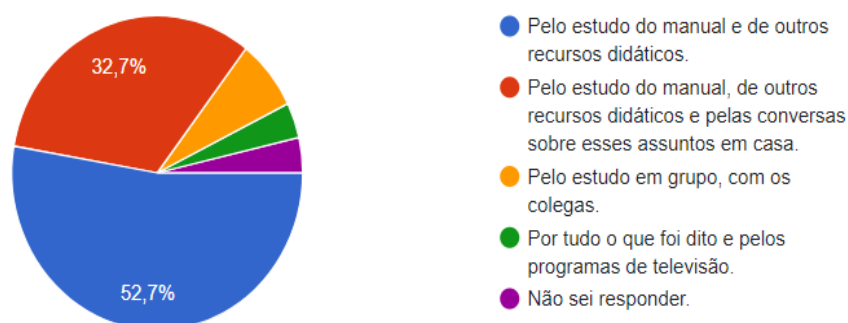


Gráfico 13- Na tua opinião, qual a melhor forma de conhecer os acontecimentos do passado?

O gráfico 13 pretende responder à questão “na tua opinião, qual a melhor forma de conhecer os acontecimentos do passado?” Maior parte da amostra selecionou a hipótese pelo estudo do manual e de outros recursos didáticos, que obteve 29 (52,7%). 18 (32,7%) afirmam que pelo estudo do manual, de outros recursos didáticos e pelas conversas sobre esses assuntos em casa. Apenas 4 (7,3%) responderam que através do estudo em grupo, com os colegas. Por fim, 2 alunos (3,6%) responderam por tudo o que foi dito e pelos programas de televisão e outros 2 não souberam responder.

IV. Educação para a paz

15. Que importância atribuis à necessidade de educar para a paz?

55 respostas

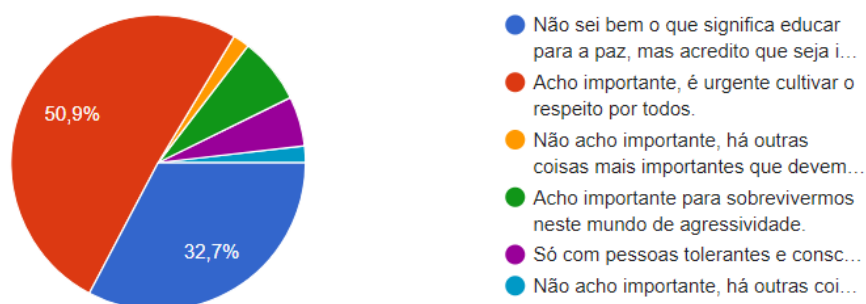


Gráfico 14- Que importância atribuis à necessidade de educar para a paz?

O gráfico 14 pretende responder à questão “Que importância atribuis à necessidade de educar para a paz?” Maior parte da amostra, 28 (50,9%) acha importante, pois é urgente cultivar o respeito por todos. Seguidamente, 18 (32,7%) não sabem bem o que significa educar para a paz, mas acredito que seja importante. 4 (7,3%) da amostra acha importante para sobrevivermos neste mundo de agressividade. 3 (5,5%) acreditam que só com pessoas tolerantes e conscientes, no sentido do respeito pelos outros, é possível viver num mundo em constante mudança. Por fim, apenas 2 alunos (3,6%) não acham importante, há outras coisas mais importantes que devem aprender.

16. Consideras fundamental uma educação para a paz?

55 respostas

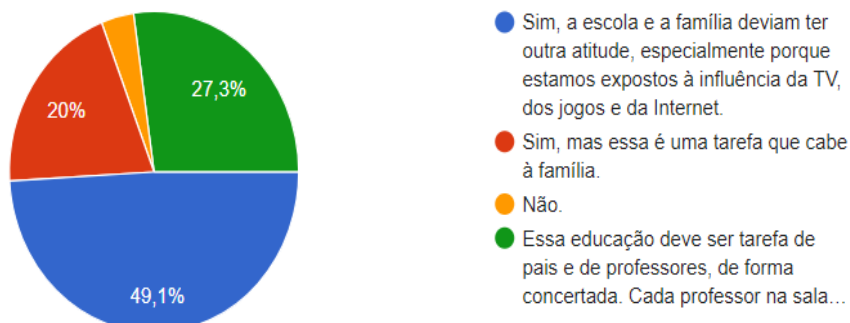


Gráfico 15- Consideras fundamental uma educação para a paz?

O gráfico 15 pretende responder à questão “Consideras fundamental uma educação para a paz?” “Sim, a escola e a família deviam ter outra atitude, especialmente porque estamos expostos à influência da TV, dos jogos e da internet” foi a hipótese mais escolhida, ou seja, por 27 inquiridos (49,1%). “Essa educação deve ser tarefa de pais e de professores, de forma concertada. Cada professor na sala de aula e cada família, em casa, deveriam ser vigilantes; deviam estabelecer programas de vigilância de apoio, escolhida por 15 (27,3%). “Sim, mas essa é uma tarefa que cabe à família”, optada por 11 (20%) e apenas 2 (3,6%) responderam que não.

17. Gostarias que a escola promovesse atividades sobre educação para a paz para toda a comunidade escolar?

55 respostas

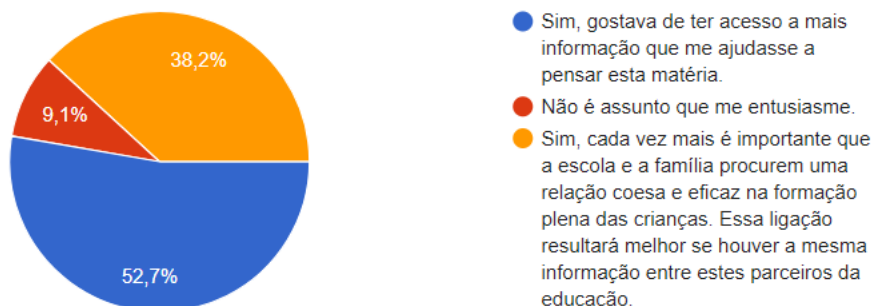


Gráfico 16- Gostarias que a escola promovesse atividades sobre educação para a paz para toda a comunidade escolar?

O gráfico 16 pretende responder à questão “Gostarias que a escola promovesse atividades sobre educação para a paz para toda a comunidade escolar?” Mais de metade da amostra, 29 (52,7%) escolheram a hipótese sim gostava de ter acesso a mais informação que me ajudasse a pensar esta matéria. A hipótese “sim, cada vez mais é importante que a escola e a família procurem uma relação coesa e eficaz na formação plena das crianças. Essa ligação resultará melhor se houver a mesma informação entre estes parceiros da educação” foi escolhida por 21 (38,2%) inquiridos. Apenas 5 (9,1%) alunos responderam que não é assunto que entusiasme.

18. Peço-te que avalies o meu inquérito.

55 respostas

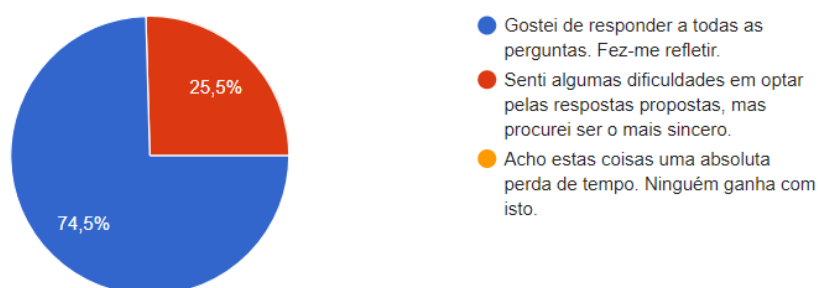


Gráfico 17- Peço-te que avalies o meu inquérito.

A última pergunta do questionário, está representada no gráfico 17. Este pretende avaliar o questionário. 41 inquiridos (74,5%) gostaram de responder a todas as perguntas. Fez-lhes refletir. 13 (25,5%) sentiram algumas dificuldades em optar pelas respostas propostas, mas procuraram ser o mais sinceros. Nenhum achou o questionário uma absoluta perda de tempo. Ninguém ganha com isto.

5.1.2. Encarregados de educação

II. Métodos/hábitos de estudo

4. Com que frequência a(o) sua(eu) educanda(o) estuda História?

33 respostas

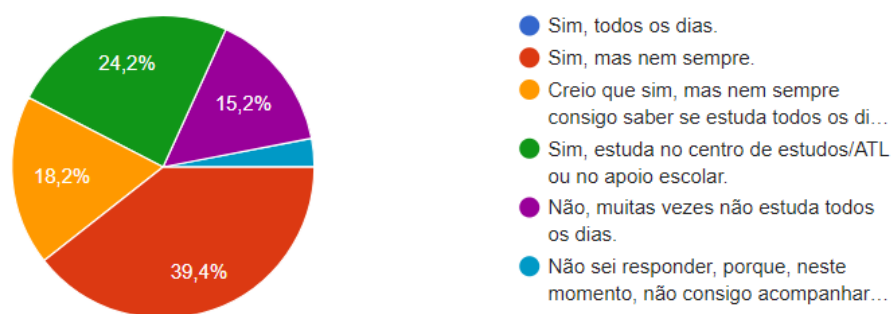


Gráfico 18- Com que frequência a(o) sua(eu) educanda(o) estuda História?

O gráfico 18 pretende responder à questão “com que frequência a(o) sua(seu) educanda(o) estuda História?”. A hipótese mais respondida foi “sim, mas nem sempre” por 13 inquiridos (39,4% da amostra). De seguida a resposta “sim, estuda no centro de estudos/ATL ou no apoio escolar” por 8 (24,2%). A hipótese “creio que sim, mas nem sempre consigo saber se estuda todos os dias” selecionada por 6 (18,2%). A hipótese “não, muitas vezes não estuda todos os dias” selecionada por 5 (15,2%). Apenas 1 (3%) inquirido respondeu “não sei responder, porque, neste momento, não consigo acompanhar o meu filho/educando.” Ninguém respondeu “sim, todos os dias.”

5. Identifique os dispositivos tecnológicos que tem em casa.

33 respostas

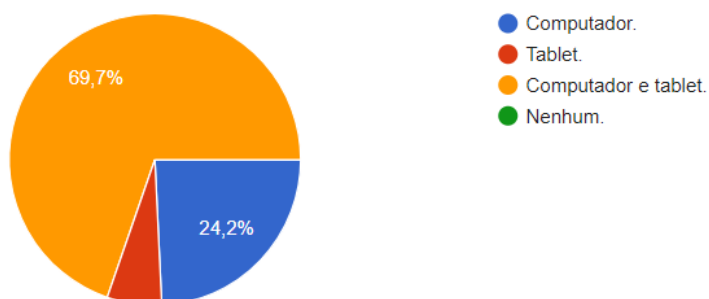


Gráfico 19- Identifique os dispositivos tecnológicos que tem em casa.

O gráfico 19 pretende responder à questão “Identifica os dispositivos tecnológicos que tens em casa.”. A maioria dos encarregados de educação, 23 (69,7%) têm computador e tablet em casa, 8 (24,2%) têm apenas computador e 2 (6,1%) apenas têm tablet.

7. Em que local a(o) sua(eu) educanda(o) estuda?

33 respostas

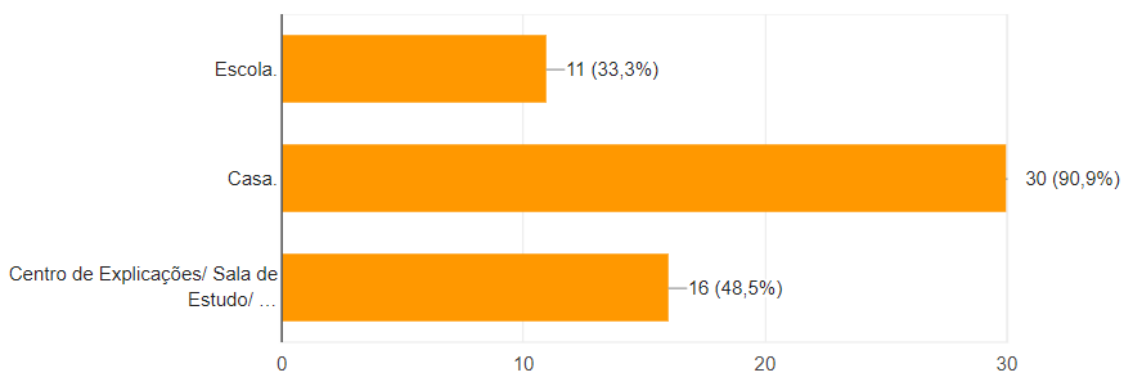


Gráfico 20- Em que local a(o) sua(eu) educanda(o) estuda?

O gráfico 20 pretende responder à questão “em que local a(o) sua(eu) educanda(o) estuda?”. Salientar que esta pergunta era de salientar, isto é, o inquirido podia escolher mais que uma opção. A hipótese mais respondida foi “casa” por 30 encarregados de educação (90,9%% da amostra). De seguida a resposta “centro

de estudos/salas de estudo/ATL” por 16 (48,5%). A hipótese “escola” selecionada por 11 (33,3%).

8. Em que divisão, da casa, a(o) educanda(o) estuda?

33 respostas

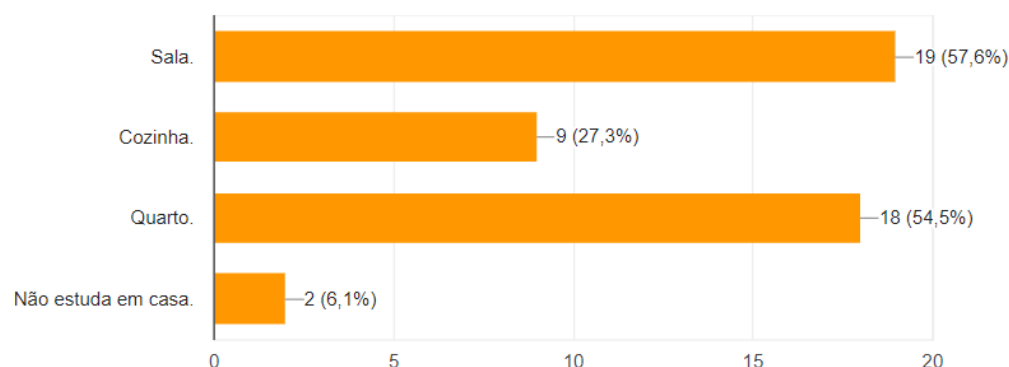


Gráfico 21- Em que divisão, da casa, a(o) educanda(o) estuda?

O gráfico 21 pretende responder à questão “Em que divisão, da casa, a(o) educanda(o) estuda?”. Evidenciar que esta pergunta era de seleção, isto é, o inquirido podia escolher mais que uma opção. A hipótese “sala” foi a mais respondida, isto é, por 19 inquiridos (57,6%), o “quarto” é a segunda escolha, selecionada por 18 (54,5%). A “cozinha” e “não estudo em casa”, foram as hipóteses menos selecionadas, com 9 (27,3%) e 2 (6,1%) respetivamente.

9. Estuda acompanhada(o)?

33 respostas

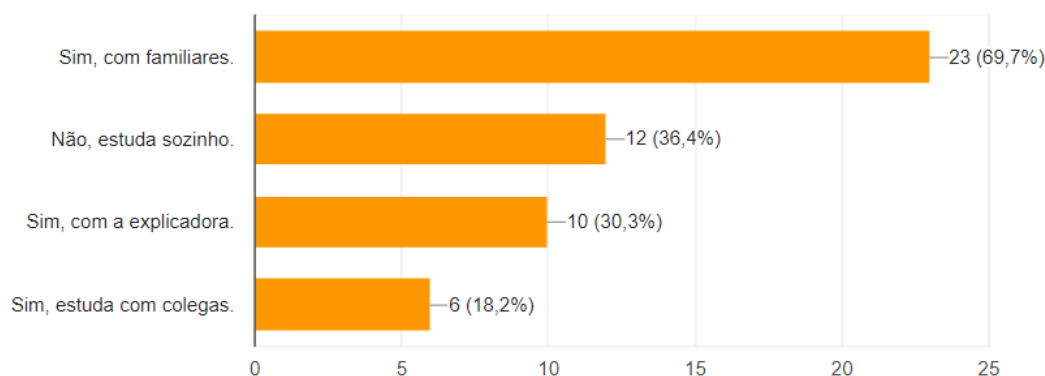


Gráfico 22- Estuda acompanhada(o)?

O gráfico 22 pretende responder à questão “Estuda acompanhada(o)?”. A hipótese “sim, com familiares” foi a mais respondida com 23 (69,7%). 12 (36,4%) escolheram a hipótese “não, estudo sozinho”, 10 (30,3%) responderam “sim, com a explicadora”, apenas 6 (18,2%) responderam “sim, estudo com colegas”.

10. Se estuda com o seu educanda(o), normalmente:

28 respostas

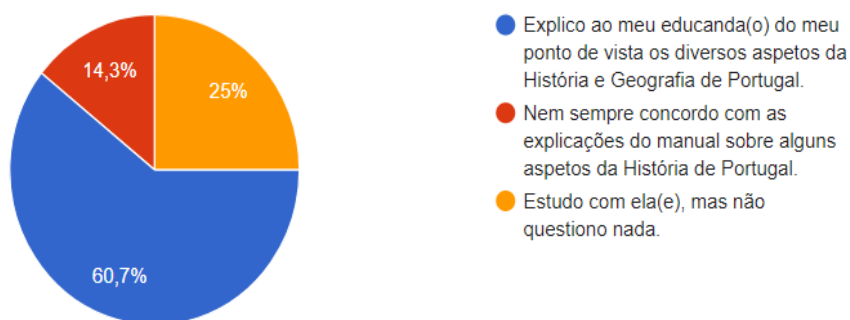


Gráfico 23- Se estuda com o sua(eu) educanda(o), normalmente:

O gráfico 23 pretende responder à questão “Se estuda com o sua(eu) educanda(o), normalmente:”. “Explico à(ao) minha(eu) educanda(o) o meu ponto de vista os diversos aspetos da História e Geografia de Portugal.” foi a hipótese mais escolhida com mais de metade da amostra, 17 (60,7%). A seguir, “nem sempre concordo com as explicações do manual sobre alguns aspetos da História de Portugal” com 4 inquiridos (14,3%). Por fim, “estudo com ela(e), mas não questiono nada” escolhida por 7 alunos (25%).

11. Como são os contactos entre a Escola e a Família?

33 respostas

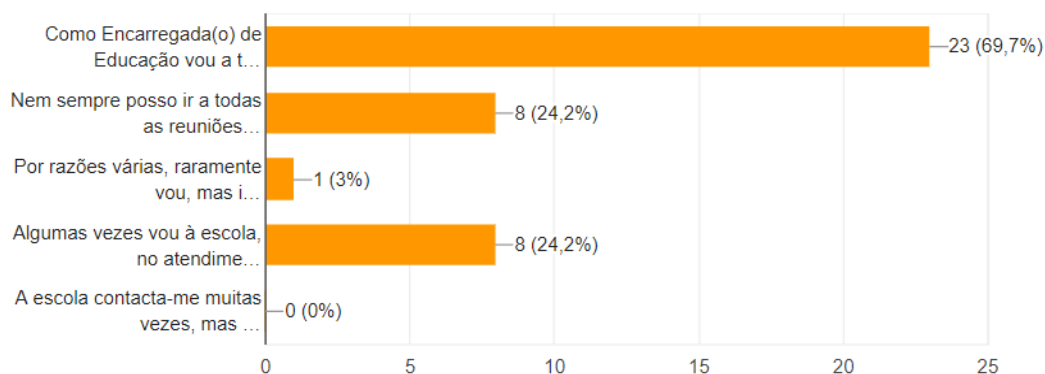


Gráfico 24- Como são os contactos entre a Escola e a Família?

O gráfico 24 pretende responder à questão "Como são os contactos entre a Escola e a Família?". Destacar que esta pergunta era de seleção, isto é, o inquirido podia escolher mais que uma opção. Mais de metade da amostra, 23 dos encarregados de educação (69,7%) responderam que como encarregada(o) de educação vai a todas as reuniões. Já 8 (24,2%) afirmaram que nem sempre podem ir a todas as reuniões, como gostaria. Algumas vezes vão à escola, no atendimento semanal da diretora de turma. A hipótese "algumas vezes vou à escola, no atendimento semanal da diretora de turma, também, foi respondida por 8 (24,2%).

Apenas 1 (3%) respondeu que por razões várias, raramente vou, mas interesse-me pela educação da(o) minha(eu) educanda(o). Ninguém selecionou a hipótese "a escola contacta-me muitas vezes, mas confesso que nunca fui lá.

III. Ensino de História

12. O que é que o seu educanda(o) utiliza para estudar?

33 respostas



Gráfico 25- O que é que o sua(eu) educanda(o) utiliza para estudar?

O gráfico 25 pretende responder à questão “O que é que a sua(eu) educanda(o) utiliza para estudar?”. Destacar que esta pergunta tinha apenas quatro hipóteses, uma delas “outro”, na qual o encarregado de educação poderia responder abertamente. 16 inquiridos (48,5%) escolheram a resposta “o manual, a internet e outros livros que existem em casa”. A seguir, 11 (33,3%) utilizam o manual e a internet e 6 (18,2%) apenas o manual.

13. Gosta do manual escolar de História e Geografia de Portugal da(o) sua(seu) educanda(o)?

33 respostas



Gráfico 26- Gosta do manual escolar de História e Geografia de Portugal da(o) sua(seu) educanda(o)?

O gráfico 26 pretende responder à questão “Gosta do manual escolar de História e Geografia de Portugal da(o) sua(seu) educanda(o)?”. 23 inquiridos (69,7%) escolheram a resposta “o manual escolar cumpre o essencial, do que se espera dele”. A seguir, 10 (30,3%) acreditam que o manual escolar, por si só, não consegue desenvolver a consciência histórica. Ninguém escolheu a hipótese “não sei, não abri sequer o manual”

14. Os textos contemplados nos manuais têm boa qualidade?

33 respostas

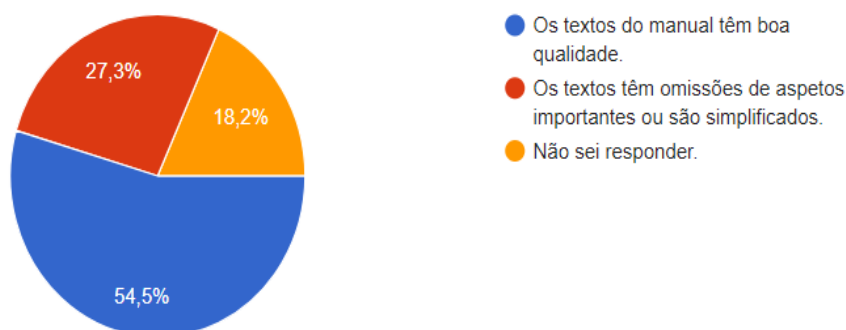


Gráfico 27- Os textos contemplados nos manuais têm boa qualidade?

O gráfico 27 pretende responder à questão “Os textos contemplados nos manuais têm boa qualidade?” 18 encarregados de educação (54,5%) consideram que os textos do manual têm boa qualidade, 9 (27,3%) acreditam que os textos têm omissões de aspetos importantes ou são simplificados e 6 (18,2%) não sabem responder.

15. Como é que a(o) sua(seu) educanda(o) adquire consciência histórica (conhecimento do passado)?

33 respostas

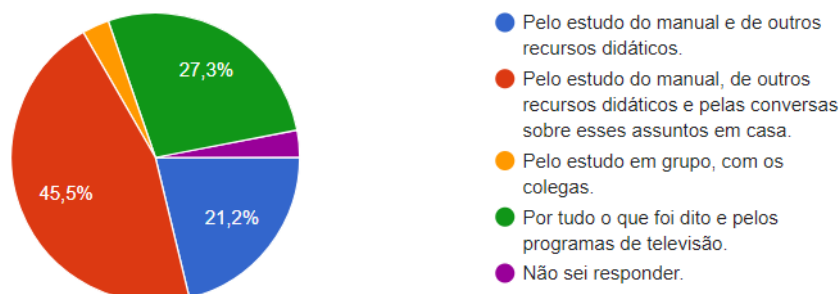


Gráfico 28- Como é que a(o) sua(seu) educanda(o) adquire consciência histórica (conhecimento do passado)?

O gráfico 28 pretende responder à questão “como é que a(o) sua(seu) educanda(o) adquire consciência histórica (conhecimento do passado)?” Maior parte da amostra, 15 (45,5%) selecionou a hipótese “pelo estudo do manual, de outros recursos didáticos e pelas conversas sobre esses assuntos em casa. 9 (27,3%) afirmam que por tudo o que foi dito e pelos programas de televisão. 7 (21,2%) acreditam que pelo estudo do manual e de outros recursos didáticos. Apenas 1 (3%) admite que pelo estudo em grupo, com colegas e 1 (3%) não sabe responder.

IV. Educação para a paz

16. Que importância atribui à necessidade de educar para a paz?

33 respostas

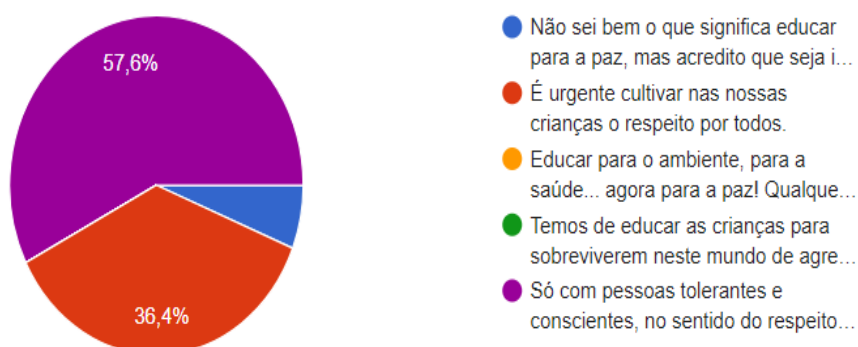


Gráfico 29- Que importância atribui à necessidade de educar para a paz?

O gráfico 29 pretende responder à questão “Que importância atribui à necessidade de educar para a paz?” Maior parte da amostra 19 (57,6%) acreditam que só com pessoas tolerantes e conscientes, no sentido do respeito pelos outros, é possível viver num mundo em constante mudança. Seguidamente, 12 (36,4%) dizer ser urgente cultivar o respeito por todos. 2 (6,1%) não sabem bem o que significa educar para a paz, mas acredito que seja importante. Ninguém selecionou as hipóteses “educar para o ambiente, para a saúde... agora para a paz! Qualquer dia a escola ensina tudo menos o importante” e “temos de educar as crianças para sobreviverem neste mundo de agressividades.”

17. Considera fundamental uma educação para a paz?

32 respostas

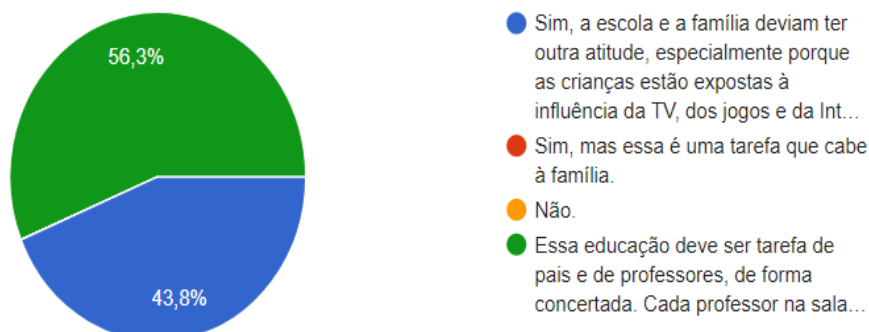


Gráfico 30- Considera fundamental uma educação para a paz?

O gráfico 30 pretende responder à questão “Considera fundamental uma educação para a paz?” “Essa educação deve ser tarefa de pais e de professores, de forma concertada. Cada professor na sala de aula e cada família, em casa, deveriam ser vigilantes; deviam estabelecer programas de vigilância de apoio” foi a hipótese mais escolhida, ou seja, por 18 inquiridos (56,3%). “Sim, a escola e a família deviam ter outra atitude, especialmente porque estamos expostos à influência da TV, dos jogos e da internet” foi a segunda hipótese mais escolhida, por 14 inquiridos (43,8%). As hipóteses “Sim, mas essa é uma tarefa que cabe à família” e “Não” não foram selecionadas.

18. Gostaria que a escola promovesse ações de (in)formação sobre educação para a paz para toda a comunidade escolar?

33 respostas

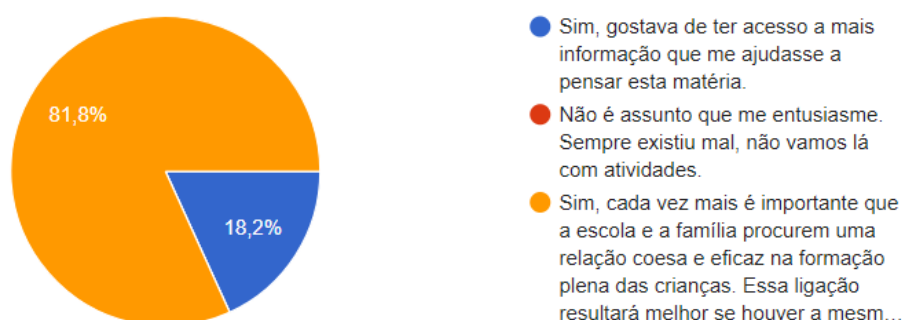


Gráfico 31- Gostaria que a escola promovesse ações de (in)formação sobre educação para a paz para toda a comunidade escolar?

O gráfico 31 pretende responder à questão “Gostaria que a escola promovesse ações de (in)formação sobre educação para a paz para toda a comunidade escolar?” Mais de metade da amostra, 27 (81,8%) escolheram a hipótese “sim, cada vez mais é importante que a escola e a família procurem uma relação coesa e eficaz na formação plena das crianças. Essa ligação resultará melhor se houver a mesma informação entre estes parceiros da educação”. A hipótese “sim gostava de ter acesso a mais informação que me ajudasse a pensar esta matéria” foi escolhida por 6 (18,2%). Ninguém selecionou a hipótese “não é assunto que entusiasme.”

19. Peço-lhe que avalie o meu inquérito.

33 respostas

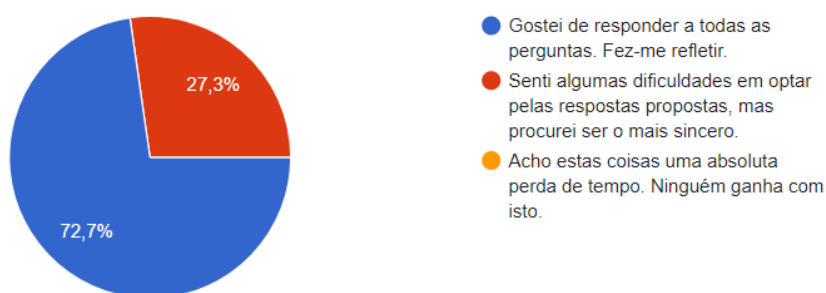


Gráfico 32- Peço-lhe que avalie o meu inquérito.

A última pergunta do questionário, está representada no gráfico 32. Este pretende avaliar o questionário. 24 inquiridos (72,7%) gostaram de responder a todas as perguntas. Fez-lhes refletir. 9 (27,3%) sentiram algumas dificuldades em optar pelas respostas propostas, mas procuraram ser o mais sincero. Nenhum achou o questionário uma absoluta perda de tempo. Ninguém ganha com isto.

Objetivo deste questionário

Este questionário pretendeu responder a algumas questões que foram surgindo nas pesquisas efetuadas, ao longo da execução do relatório de estágio. Para além disso, algumas perguntas surgiram em modo de reflexão quando pensamos na formulação do problema e que foram surgindo e estão registadas no subcapítulo *Formulação do problema e enunciado das hipóteses*.

5.2. Análise dos dados resultantes da implementação das atividades

5.2.1. Categorização dos conhecimentos

A investigação foi desenvolvida em quatro momentos: na primeira sessão, sem a abordagem do tema, categorizamos os conhecimentos prévios dos alunos, através de uma questão: “Como é que vês os povos locais com quem os portugueses tiveram os primeiros contactos? Justifique.” Os investigadores do projeto CHATA (Concepts of History and Teaching Approaches) (apud Carvalho, 2014, p. 37) asseguram que os alunos trazem consigo conhecimentos prévios para a sala de aula, assim como atestam a existência de um padrão progressivo das suas ideias.

5.2.1.1. Dados recolhidos na primeira sessão

Apresentam-se os dados recolhidos da experiência prévia de cariz qualitativa resultante da análise de conteúdo das respostas, estruturado em quatro níveis de conhecimentos (tabela 4).

Tabela 4- Categorização dos níveis de conhecimento

Níveis	Categorias	Indicadores
1.º	Não responde	Sem resposta ou resposta sem sentido
2.º	Não se adequam/ inferências vagas	Afastamento do contexto: compreensão vaga ou confusa
3.º	Inferência aproximada	Respostas apresentam argumentos parcialmente relacionados com os conceitos apresentados
4.º	Inferência aproximada ativa	Respostas apresentam argumentos pessoais, parcialmente relacionadas com os conceitos e com a atualidade

5.º	Ideia contextualizada	Respostas inter-relacionadas de modo contextualizado e abrangente
-----	-----------------------	---

Tabela 5- Categorização de conhecimentos da primeira sessão

	Transcrição dos conhecimentos prévios em relação aos primeiros contactos entre portugueses e outros povos	Categorização
A L	“Cumprimentaram-se uns aos outros.”	2.º nível: não se adequa/ inferência vaga
B S	“São escuros, quase nus só com folhas a tapar as partes íntimas.”	3.º nível: inferência aproximada
B P	“Não tinham muita roupa, eram escuros, não tinha muita comida.”	3.º nível: inferência aproximada
C M	“Eu achava que os portugueses os vim como inimigos, pois achavam que iam ficar chateados com eles.”	2.º nível: não se adequa/ inferência vaga
D V		1.º nível: não responde
E A	“Os povos tinham culturas diferentes e línguas diferentes.”	3.º nível: inferência aproximada
H M	“Ser escravo é ser preso e ser obrigado a trabalhar no duro e não receber dinheiro.”	3.º nível: inferência aproximada
J C	“Para mim, nós devemos respeitar os outros apesar da cor, da língua, do aspeto físico ou da religião. Porque na verdade somos todos iguais.”	4.º nível: Inferência aproximada ativa

J S	“Foram os Africanos porque viveram ao lado dos portugueses e os primeiros povos dão os africanos e acho que os viam como povos terríveis.”	2.º nível: não se adequa/ inferência vaga
J R	“Acho que tinham culturas diferentes. O tom de pele era muito diferente.”	3.º nível: inferência aproximada
M S	“Eu acho que os achava estranhos.”	2.º nível: não se adequa/ inferência vaga
M C	“São laranjas e gordos.”	2.º nível: não se adequa/ inferência vaga
Z Z	Várias terras. Grandes povos. Pessoas simpáticas. Pessoas más.”	3.º nível: inferência aproximada
M M	“Eu acho que ia ver pessoas diferentes que não conhecia de nenhum lado.”	2.º nível: não se adequa/ inferência vaga
N N	“Para mim, nós devemos respeitar os outros povos apesar da cor, da língua, do aspeto físico ou da religião. Porque, na verdade somos todos iguais.”	4.º Inferência aproximada ativa
P S	“Os índios eram atrasados e tinham medo da pela branca e os africanos e os índios foram feitos como escravos.”	5.º nível: ideia contextualizada
R RF	“Estranhava e ficava com vergonha.”	2.º nível: não se adequa/ inferência vaga

R F	“Vejo-os como seres humanos iguais a nós e que têm o mesmo direito que nós, apesar da aparência, língua, cor ou religião, ser diferente.”	4.º nível: Inferência aproximada ativa
R N	“Povos castelhanos.”	1.º nível: não responde
S T	“Povos diferentes. Línguas diferentes.”	3.º nível: inferência aproximada

5.2.1.2. Dados recolhidos na segunda sessão

Na segunda sessão foram apresentadas algumas fontes históricas diversificadas, como um vídeo e uma compilação documental multiperspetivada, levando os alunos a trabalharem em grupo, sendo importante para a troca de ideias e conhecimentos, a selecionarem a informação mais importante que seria exposta utilizando mapas mentais e *flashcards*, a argumentar e analisarem criticamente diferentes interpretações sobre um facto histórico e “a importância do trabalho do historiador e da produção do conhecimento histórico para a compreensão do passado.” Paraná (2008, apud C. Ribeiro et al., 2017 p. 35). Ao término do preenchimento, as fichas foram recolhidas dando início ao processo de análise e categorização dos conhecimentos apresentados pelos estudantes. Todo este material, primeiro as respostas na primeira sessão, segundo os materiais realizados e em terceiro as respostas na segunda sessão encontram-se no apêndice 6 a 8.

Tabela 6- Categorização de conhecimentos da segunda sessão

	Transcrição dos conhecimentos prévios em relação aos primeiros contactos entre portugueses e outros povos	Categorização
AL	“Povos com quem tiveram os portugueses tinham mudado deles por terem guerra, com os africanos lutavam.”	2.º nível: não se adequa/ inferência vaga

BS	“Trocas culturais e trocas comerciais, ainda são nossos escravos e na maioria são crianças. Há muito racismo no século XXI e alguns escravos até se vendiam.”	5.º nível: ideia contextualizada
BP	“Os povos eram escravizados e os portugueses trouxeram escravos em troca de comércio. Traziam os escravos de barco e o comércio também.”	4.º nível: Inferência aproximada ativa
CM	“Os povos eram escravizados e os portugueses trouxeram escravos com eles. Os povos ficaram zangados por estarem a invadir o seu território, mas ficaram felizes por poderem vender os escravos.”	5.º nível: ideia contextualizada
DV	“Os aspetos positivos são que tinham valores de igualdades, liberdade e progresso, os seus aspetos negativos são que tinham racismo, tráfico de escravos e racismo. Esses tempos provocaram escravatura.”	3.º nível: inferência aproximada
EA	“Trocas culturais. Expansão Europeia. Descobrimientos. Tráficos: clandestino de escravos. Valores de igualdade.”	3.º nível: inferência aproximada
HM	“Ser escravo é ser preso e ser obrigado a trabalhar no duro e não receber dinheiro.”	3.º nível: inferência aproximada

JC	<p>“Trocas culturais. Comércio hediondo. Descobrimientos e a expansão. Valores de igualdade. Liberdade e progresso. Guerra cultural e política.”</p>	3.º nível: inferência aproximada
JS	<p>“Foram os Africanos e os contactos não foram bons.”</p>	2.º nível: não se adequa/ inferência vaga
JR	<p>“Vejo-os como pessoas diferentes: o tom de pele e a cultura. Acho que não pensavam que vínhamos em paz. Ficaram com alguns de nós que se casaram e tornaram duas regiões numa só.”</p>	4.º nível: Inferência aproximada ativa
MS	<p>“Os aspetos positivos são que tinham valores de igualdades, liberdade e progresso, os seus aspetos negativos são que tinham racismo, tráfico de escravos e racismo. Esses tempos provocaram escravatura.”</p>	3.º nível: inferência aproximada
MC	<p>“Eu imagino que os povos são de cor, são simpáticos e prestáveis.”</p>	2.º nível: não se adequa/ inferência vaga
ZZ	<p>“Se não fossem eles teríamos sido nós a fazer os trabalhos. Sim à escravatura.”</p>	
MM	<p>“Vejo-os a trabalhar muito e a viver em más condições de vida, com trabalho duro a fazer todos os dias.”</p>	4.º nível: Inferência aproximada ativa

NN	<p>“Trocas culturais.”</p> <p>Comércio hediondo.</p> <p>Descobrimientos e a expansão.</p> <p>Guerra cultural e política.</p> <p>Valores de igualdade.</p> <p>Liberdade e progresso.”</p>	3.º nível: inferência aproximada
PS	<p>“Os povos com quem tiveram os portugueses tinham medo deles por terem a pele branca e os africanos e os índios não ofereceram resistência.”</p>	5.º nível: ideia contextualizada
RR F	<p>“Tiveram trocas comerciais e trocas culturais, eram racistas e eram iguais.”</p>	3.º nível: inferência aproximada
RF	<p>“Os outros povos foram muito importantes para nós, pois deram-nos mais mercadoria e nós devíamos respeitar. Hoje fazem-se muitos trabalhos sem direitos, sem comida e sem condições.”</p>	5.º nível: ideia contextualizada
RN	<p>“Eles forneceram muita mercadoria.”</p>	2.º nível: não se adequa/ inferência vaga
ST	<p>“Trocas culturais.</p> <p>Línguas diferentes.</p> <p>Racismo.</p> <p>Comércio.”</p>	3.º nível: inferência aproximada



Gráfico 33- Análise comparativa das respostas sobre o que os alunos sabem sobre o tema em questão

Analisando o gráfico n.º 33 verifica-se que as respostas se distribuem pelas diferentes categorias, revelando uma maior incidência no nível 3. Na primeira sessão, apenas 2 alunos não responderam ou deram resposta sem sentido, 7 apresentaram respostas que não se adequam ou inferiram vagamente, 7 apresentaram inferências aproximadas, 3 apresentaram respostas com inferências aproximadas ativas e somente 1 apresentou uma ideia contextualizada. Durante a segunda sessão, após a abordagem dos conteúdos, através de um método inovador, estudado por Isabel Barca, constata-se uma progressão dos conhecimentos, sobretudo nas categorias intermédias, como descreve o gráfico 43. Não houve nenhum aluno que não respondesse ou respondesse sem sentido, 4 apresentam respostas que não se adequam ou inferiram vagamente, 8 apresentaram inferências aproximadas, apenas 3 apresentaram respostas com inferências aproximadas ativas e, por fim, 4 apresentaram ideias contextualizadas.

5.2.2. Breves reflexões sobre a implementação do projeto

A análise e os resultados apresentados demonstram uma disposição em diferentes níveis de categorização do conhecimento. Na generalidade, é possível afirmar que há uma progressão nas respostas dadas pelos alunos, da primeira para a

segunda sessão. Deste modo, demonstraram a integração de novos conhecimentos em conhecimentos anteriormente adquiridos. Houve alunos que responderam a informação por tópicos, o que demonstra uma grande capacidade de seleção de informação. Para além disto, outros conseguiram pensar numa perspetiva humana e de tolerância, valores pretendidos para uma educação para a paz e, principalmente, para a cidadania de cada um.

Houve apenas uma situação-problema que achámos que seria importante investigar e perceber a ideologia da criança ZZ, que na segunda sessão deu a seguinte resposta:

“Se não fossem eles teríamos sido nós a fazer os trabalhos. Sim à escravatura”.

Nós tentamos perceber as razões da resposta desta criança, visto que deu uma resposta bastante razoável na primeira sessão, esta situação foi deportada à professora de História e Geografia de Portugal, de modo a que esta possa estar atenta a comportamentos que podem por em causa a tolerância para com o outro. Este tema deverá ser novamente abordado para perceber se as perceções que a criança tem pode causar problemas como cidadã do futuro.

Durante as duas sessões, a professora-investigadora circulou sempre pela sala para auxiliar e responder a dúvidas dos alunos. Além disto, promoveu um momento de debate, no início da segunda sessão, com a pergunta “acham que ainda existe escravatura?”.

A turma apresentou algumas dificuldades na primeira sessão, no que concerne à interpretação da pergunta. Os alunos também, revelaram possuir escassas informações sobre o tema, que tem sido tão discutido nos meios de comunicação social. Já na segunda sessão, no geral, a turma não apresentou dificuldades relativas à exploração de fontes multiperspetivadas, cujo objetivo era expor e explicar três perspetivas diferentes em relação a uma situação histórica: os primeiros contactos. Para além disto, a turma mostrou-se bastante participativa e motivada, principalmente na segunda sessão com o trabalho cooperativo e a realização de mapas mentais e de *flashcards*.

Por fim, importa salientar que os alunos desconheciam estes recursos didáticos e, por isso, entendi que seria importante os alunos contactarem mais vezes com estes materiais didáticos e outros, para a promoção de uma aprendizagem ativa.

Em suma, o trabalho realizado provou a importância do empenhamento esclarecido para a promoção de aprendizagens significativas. Senti, como futura professora, que a dedicação aos alunos, a todas as suas formas de sentir e expressar o que sentem, nos permitem promover uma educação que vá para lá do estritamente exigido nos manuais, promovendo, assim, uma educação para a paz e uma cidadania ativa. Como professora, a maior satisfação que posso querer ter é ver que a Escola, em colaboração com a Família, transforma os alunos em Cidadãos!

Capítulo VI. - Considerações finais

Neste capítulo final, encerramos um ciclo de investigação. Aqui propomos sintetizar as principais conclusões e considerações deste Relatório Final, de forma crítica e reflexiva. Por fim, salientamos as principais potencialidades e limitações a ele inerentes.

6.1. *Pilares de investigação*

A Expansão Portuguesa, nas suas três dimensões – comércio, colonização e emigração – teve os aspetos positivos e negativos que tentámos explicar. Foi nesta época que os Europeus viram o mundo. Os portugueses foram pioneiros; abriram o caminho a outros povos europeus, “deixaram a sua marca em todos os cantos do globo” (Birmingham, 2007, p. 7). O principal ganho dos Portugueses foi o reconhecimento de outras potências europeias da sua autonomia. O reino de Portugal autonomizou-se entre 1143 e 1179, mas é a partir de 1415, quando Portugal se faz ao mar, que cria condições de autonomia política, económica e cultural. Foi o mar que criou condições para recusa da união real entre Portugal e Castela em 1640-1668 (Birmingham, 2007, pp. 17 e 45). Com a Expansão europeia, Portugal torna-se efetivamente um reino independente. Sim, o mar marcou a história e a cultura portuguesas. Como sabemos, só há alguns anos é que Portugal voltou a olhar para o mar como a sua “casa”.

Para além deste debate, foi relançado outro debate, devido ao desejo da construção de um museu dedicado a esta época, mas que ainda não tem nome e surgem diversas opiniões. A minha opinião é a definida por alguns autores, que acreditam que não devemos chamar a este tempo “Descobrimientos”. Como acontece com os Açores, em que há pouco tempo foi noticiada a descoberta de um vestígio que comprova que as ilhas foram habitadas antes dos portugueses lá chegarem. Isto acontece com as restantes terras: África, Ásia e América. Não descobrimos nada, já lá habitava gente. Concorro que Portugal abriu os caminhos do mundo à Europa, descobriu rotas, facilitou o comércio marítimo, desenvolveu várias tecnologias e instrumentos, permitiu novos contactos, que por sua vez, permitiram uma miscigenação de culturas e, por isso, uma troca de culturas. Isto permitiu que Portugal se tornasse numa potência mundial. Foi a primeira globalização.

Para além destes aspetos positivos, houve pelo menos um muito negativo, a venda e compra de escravos. No início, quando os portugueses chegaram às terras descobriram pessoas com culturas diferentes e, também, que tinham recursos valiosos que podiam beneficiar Portugal. Na visão desses mesmos povos que viram pessoas estranhas que não conheciam ficaram apreensivas.

Segundo Pablo Neruda, a conquista da América foi obra simultânea da espada, da cruz, da fome e da doença. Rogério Romano já em 1972 explicou este verso. Da espada que refere-se às diferenças exorbitantes de poder de fogo entre as duas civilizações, da cruz relata a forçada conversão dos povos ao cristianismo, obrigando-os a mudar os seus cultos, da fome devido a todas as mudanças a que foram submetidos, bem como das doenças trazidas pelos “brancos” e para as quais os povos não tinham imunidade. Perderam as suas casas, as suas línguas, a sua liberdade, a sua cultura, as suas religiões, a sua dignidade e a sua identidade. Os portugueses tratavam-nos como seres inferiores, eram retirados das suas terras à força, os navios negreiros iam cheios e tinham pouquíssimas condições a bordo. Não nos podemos esquecer que o povo português foi um dos que mais escravizaram e, também, o próprio povo vendia os seus para trabalhos duros com poucas condições, onde trabalhavam de sol a sol, não recebiam e eram violentados e tratados de todas as maneiras. Eram mercadoria. Por conseguinte, por estes motivos e para não cometermos os mesmos erros que os nossos antepassados fizeram, nós, professores, devemos olhar para o manual escolar que não destaca estas multiperspetivas e completá-lo de modo a tornar a aprendizagem verdadeira e mais eficiente. Só deste modo conseguiremos formar cidadãos do futuro, capazes de tomar decisões críticas e conscientes.

No segundo capítulo, desenvolvemos outro pilar temático deste relatório final: verdade histórica para a construção da paz, começando com a conceitualização do conceito verdade em várias disciplinas. Verificámos que a verdade é importante para qualquer área, para qualquer profissão e para cada uma delas a sua verdade é crucial para a chegada de uma tomada de decisão. E, como tal, a verdade histórica é importante para o historiador quando observa e analisa um vestígio do pas-

sado que pode ser alternado ao longo do tempo, conforme os conhecimentos provados e verosímeis e nos quais os historiadores se possam fundamentar. Esta, acaba por ser importante para os historiadores que estão dentro da sala de aula, que pretendem conhecer o passado, a memória do povo português, através da interpretação de factos, exposição de meios para que se possa verificar informações e, caso seja necessário, formular uma nova interpretação.

Para concretizar estes objetivos, precisamos de olhar, também, para a cidadania nos manuais. Salientamos que a educação para a cidadania começa primeiro com os primeiros agentes de socialização e, de seguida o segundo agente, a escola, mas que deve completar e trabalhar em conjunto e parceria com a família. Por isso, a relação escola-família e família-escola é tão importante na formação e desenvolvimento dos alunos. Esta componente de “cidadania e desenvolvimento” está contemplada na Lei de Bases do Sistema Educativo, bem como, no mais recente documento elaborado pelo Ministério da Educação – *as Aprendizagens Essenciais* –, que têm como área disciplinar a “cidadania e desenvolvimento” que abrange mais temas (DL 55/2018 de 6 de julho; Despacho n.º 6944- A/2018). O Ministério considera que a escola constitui um importante contexto para a aprendizagem e o exercício da cidadania e nela se refletem preocupações transversais à sociedade.

Podemos dizer que o ponto de partida desta investigação foi a leitura de diversos documentos da investigadora Isabel Barca, bem como de entrevistas feitas à mesma pela comunicação social. Quando eu li, aprendi um método de análise de temas, através da interpretação de multiperspetivas, que desconhecia por completo. Posso salientar que esta aprendizagem foi muito importante para a minha formação profissional. Verdade que ainda preciso aprofundar o conhecimento deste método, abrangê-lo a mais temas dos conteúdos programáticos e, ainda, implementá-lo para refletir e melhorar. Este método consiste na análise das pré-conceções que os alunos têm sobre determinado conceito, facto, fenómeno, assunto ou tema e a partir daí a(o) professor(a) deve apresentar perspetivas diferentes que os alunos possam confrontar com os seus conhecimentos prévios, possam discutir e argumentar com os seus colegas e, portanto, é fundamental o trabalho em cooperação e, assim, tirando, no fim, as suas conclusões. Desta forma, poderão formar a sua consciência histórica. Para finalizar este subcapítulo, apresento os desafios

da utilização deste método para o ensino da história. A começar pela extensão dos conteúdos a lecionar por ano, para assim permitir que se aprofunde os diversos temas contemplados nos manuais escolares. O papel do professor não deve cingir à simples exposição de conteúdos, mas sim, uma forma dos alunos investigarem, de serem os próprios historiadores do seu conhecimento. Para isto, os professores têm de estar motivados para o exercício da sua função, pois, só assim, conseguem motivar os seus alunos. Como já referi, a relação escola-família, família-escola é muito importante para a formação de qualquer aluno. Porém, esta relação vai sendo cada vez menor, ao longo da escolaridade das crianças e, portanto, a colaboração co-producente acaba por ser quase inexistente e, em alguns casos, mesmo inexistente. Os contactos passam de diretos para indiretos, sendo que o contacto direto é mais eficiente para a concretização de objetivos. Estas duas instituições são basilares no que toca à construção do processo educativo e social e, portanto, a sua ligação e canal de comunicação deve ser o melhor, para contribuir para o desenvolvimento de valores como a tolerância com o outro, entre outros.

No terceiro capítulo, refleti sobre outro pilar teórico do relatório final, o manual escolar e outros recursos didáticos que podem ser utilizados no ensino da história. Começamos, então, por uma reflexão sobre o manual escolar, explicando a importância da sua utilização, na sala de aula, bem como, desenvolvendo os diversos aspetos positivos que o manual proporciona aos diversos intervenientes, bem como, alguns aspetos negativos como a sua excessiva utilização. Recorremos a alguns decretos-lei para fundamentar alguns dos nossos pontos de vista. A própria escolha do manual é muito importante, ou seja, é o momento em que os professores de determinada escola/agrupamento, de determinada disciplina se juntam para analisarem os diversos manuais, das diversas editoras e escolhem, por fim, qual será utilizado no próximo ano letivo. Para isto, os professores, ainda, têm de preencher uma grelha de análise, avaliação fornecida pelo Ministério da Educação, no qual, devem explicar as razões pelos quais escolheram aquele manual e não outro.

Sendo esta questão muito importante, a da escolha do manual e não sendo contemplada na nossa formação académica decidimos que seria importante fazer uma análise de três manuais, nomeadamente, da Plátano Editora, Porto Editora e Raiz Editora. Fizemos uma análise formal dos três, onde contabilizamos os elementos

para-textuais e outras fontes disponibilizadas e, ainda, fizemos uma análise de conteúdo. Para finalizar este capítulo, fizemos uma compilação de alguns recursos didáticos, nomeadamente os documentos históricos, os mapas mentais, cronologias e mapas, *flashcards*. Em cada um, achamos fundamental refletir sobre o seu conceito, a sua importância no ensino da história.

Um documento, qualquer que seja a sua natureza, constitui uma fonte histórica, mas quem decide o que é documento é o historiador, se vir num qualquer documento resposta para os problemas que estuda. O aluno não decide sobre a natureza do documento, mas pela sua análise, o aluno segue o fio de Ariadne dos fenómenos estudados, permitindo-lhe colocar-se no lugar do historiador. O que é extraordinário para o aluno. Vários autores argumentam que é crucial colocarmos os alunos em contacto com este tipo de recursos. Desta forma, os alunos irão confrontar ideias, refletir e adquirir uma consciência histórica.

Os mapas mentais são esquemas hierarquizados de informações, diferentes dos mapas conceituais que são esquemas hierarquizados de conceitos. Este é um recurso que permite organizar o pensamento, aprender a fazer análise e síntese de uma forma lúdica e criativa. Para além disto, permite a reflexão sobre determinado assunto, através da articulação de ideias.

As *flashcards* são outro instrumento que permite que os alunos selecionem a informação e organizem o seu pensamento, para poderem colocar na frente e no verso de cada carta a informação adequada. Acaba, então, por ser um recurso que desenvolve a criatividade e motiva o aluno para a aprendizagem.

O trabalho de grupo ou o trabalho cooperativo é uma estratégia ao método tradicional que pretende que os alunos desenvolvam competências comunicativas, cada vez mais difíceis numa sociedade cada vez mais egoísta. O trabalho em equipa é natural; o trabalho isolado constitui uma violência a que a Escola sujeita os alunos há séculos. É com estas estratégias que preparamos os alunos para o futuro, através do trabalho de equipa.

No capítulo quatro, iniciamos o enquadramento metodológico com uma breve reflexão sobre trabalhos de investigação em educação e, também, de trabalhos de investigação em história. A seguir, apresentamos a questão-problema: como os alunos do 5.º ano compreendem a verdade histórica, através da análise e discussão

de fontes históricas primárias. Assim, importa saber de que modo os alunos exprimem os seus pontos de vista em relação à descoberta de outros povos, nos séculos XV-XVI e que implicações esse conhecimento tem na sua formação cidadã.

Na construção desta questão-problema, tentámos aliar todos os nossos pilares teóricos: ensino da história, manuais escolares, educação para a paz, tão importantes na formação dos alunos. Foi este o ponto de partida para a execução de todos os instrumentos de recolha. Além disso, esta questão-problema permitiu-nos refletir sobre várias questões que estão enumeradas. As próprias questões reflexivas ajudaram-nos na construção do inquérito por questionário.

Neste subcapítulo são definidas questões e objetivos das implementações. Seguidamente, fizemos uma recolha dos procedimentos metodológicos adotados na recolha de dados que são devidamente fundamentados teoricamente. Isto acontece, também, com os procedimentos metodológicos adotados na análise de dados.

Este relatório de estágio é maioritariamente de natureza quantitativa no 1.º momento, isto é, na análise dos questionários. O 2.º momento é maioritariamente fundamentado nos princípios investigativos do método qualitativo de natureza empírica e interpretativa, por meio de fichas confeccionadas para análise de narrativas produzidas por 20 alunos do 5.º ano do Ensino Básico. Procedemos, também, à categorização da amostra e do contexto educativo no qual descrevemos onde foi feita as implementações.

Para finalizar este capítulo, apresentamos as planificações das duas sessões implementadas, nas quais incluímos os objetos, os recursos materiais utilizados pela professora-investigadora e materiais realizados pelos alunos e as reflexões de cada sessão.

No capítulo V, apresentamos os resultados, inicialmente dos questionários dos alunos, dos encarregados de educação e, também, de três professoras. A seguir, analisamos os dados resultantes da implementação das atividades, ou seja, a análise das frases dos alunos na 1.ª e 2.ª sessão, para compará-las e verificar se houve alguma progressão ou não. Estas foram categorizadas em cinco níveis: o primeiro, não responde; o segundo, não se adequam/inferências vagas; o terceiro, inferência

aproximada; o quarto, inferência aproximada ativa; o quinto, ideia contextualizada e foram posteriormente analisadas.

6.2. Desenvolvimento pessoal

Para Ribeiro da Silva (apud Silva, 2015, p. 4) a PPS corresponde a um momento fundamental na formação profissional dos jovens professores, sendo, frequentemente, a única experiência de ensino acompanhado antes do fim da sua formação inicial, o que vem reforçar a importância que os alunos estagiários lhe atribuem, considerando-a, normalmente, como a mais significativa de todo o processo formativo. O mesmo autor reconhece ainda a grande importância na promoção das aprendizagens dos jovens professores, nos diversos âmbitos (científico-pedagógico-didático, pessoal, ético, profissional, reflexivo), embora a ritmos diferentes.

Foi o ano mais importante, o ano no qual desenvolvi as minhas competências de docência, pois foi o primeiro que tive contacto com todo o meio envolvente e toda a estrutura. Percebi e também confirmei que é isto que quero fazer na vida, ensinar pequenos seres humanos a serem cidadãos do mundo. Ao longo do ano, fui aprendendo metodologias diferentes, estratégias diferentes, pois cada aluno é um indivíduo indissociável do outro. Toda esta aprendizagem não será esquecida, tentarei colocar em prática, na minha sala de aula e até mesmo reformular e talvez melhorar, sempre em prol dos meus alunos.

O contacto quer com alunos que com colegas de profissão proporcionou momentos de diversão e descontração, mas também de desenvolvimento pessoal e social. Houve momentos em que senti algumas adversidades, como por exemplo o tempo de planificação, os meus erros próprios de quem está sempre aprender e necessários para a aprendizagem. Sem erro não há aprendizagem. Em qualquer altura da nossa vida vamos errar, e é através dele que crescemos como pessoas e como profissionais de educação. Com a reflexão da aula, tomamos consciência de todo o processo, isto é, de todos os aspetos positivos e negativos, os quais pretendemos melhorar na próxima aula. Só desta forma, conseguimos uma progressiva autonomia pedagógica.

Segundo Gonçalves (apud Silva, 2015, p. 149) afirma que “muitos professores pensam que o bom professor terá de se mostrar perfeito e não cometer erros ou

que o bom professor deve ser aprovado por todos os alunos a todo o momento, no entanto, esta estratégia pode ser contraproducente se não for tido em conta o contexto situacional em que ocorre.”

Percebi realmente, neste ano de prática pedagógica, o verdadeiro valor de ser professora, o imenso trabalho que temos, as imensas horas pessoais que despendemos para o exercício da nossa profissão. Percebi, em ambos contextos, a importância de cumprir os programas estipulados e a pressão que isso exerce. Na minha opinião, é predominante a alteração do programa ou das metas ou das aprendizagens essenciais e, também, da redução de alunos por turma. Deste modo, os professores terão mais tempo para cada aluno e, conseqüentemente, poderão formar cidadãos conscientes e críticos da nossa sociedade.

Ao longo deste ano, percebi que é fundamental refletir sobre as nossas práticas de planificação, lecionação e pós lecionação. Só através deste processo conseguimos pensar e fazer mais e melhor, tendo sempre em vista a aprendizagem eficiente e produtiva dos alunos. Através desta, também, desenvolvemos a nossa capacidade de reflexão e argumentação, portanto a nossa qualidade de docência. Martins (2011, p. 127) afirma que é necessário que os professores não sejam mais que meros transmissores e executores das decisões centrais do Estado, mas, sim, que sejam encarados como agentes de um saber coletivo que lhes compete organizar e ajudar a construir. Ou seja, emerge a importância dos professores se tornarem cada vez mais autônomos, tomarem decisões, refletirem sobre as suas próprias práticas. Ainda Stenhouse (apud Alarcão, 2001, p. 4) Alarcão, 2001, p. 4) advoga que o profissionalismo dos professores deve ser "baseado na investigação sobre o seu ensino" e defende a ideia de "uma ciência educativa em que cada sala de aula é um laboratório e cada professor um membro da comunidade científica."

Não estamos a trabalhar com máquinas e que se há algum erro de confeção possamos voltar atrás, estamos a trabalhar com seres humanos que devem ter o melhor aproveitamento possível e que não podem ser “corrigidas” mais tarde, tem que ser durante a sua educação básica. O dicionário de Língua Portuguesa define a palavra básica como fundamental; essencial, portanto, percebemos a importância que a educação básica tem para a vida do aluno, é ela a base de tudo e para tudo.

A experiência do 1.º semestre foi gratificante para perceber que nem todas as escolas vão ter os recursos materiais que desejava ter e, também, para a construção de recursos que servem para a implementação de atividades. A experiência do 2.º semestre, permitiu-me compreender que há muitos recursos tecnológicos que podem ser utilizados na aprendizagem dos alunos e, deste modo, a aprendizagem tornar-se-á mais ativa, colaborativa e cativante para os alunos. Além disto, ambos os semestres permitiram-me melhorar a minha capacidade comunicativa e, também, aprimorar o vocabulário que tinha de ser sempre adaptado às respetivas faixas etárias.

Por serem do mesmo agrupamento e tal como no 1.º semestre, eu e a minha colega de diáde estivemos inseridas no Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular, programa que vai abranger mais escolas, para o próximo ano letivo. A Direção-Geral da Educação (2017) revela que este projeto visa a promoção de melhores aprendizagens indutoras do desenvolvimento de competências de nível mais elevado, assumindo a centralidade das escolas, dos seus alunos e professores, permitindo a gestão do currículo de forma flexível e contextualizada, reconhecendo que o exercício efeito de autonomia em educação só é plenamente garantido se o objeto dessa autonomia for o currículo.

Foi neste ano que comecei a minha jornada de docência que terá vitórias, empates e derrotas, mas nunca irei deixar de tentar fazer melhor. Comecei a conhecer-me e a descobrir-me, ou seja, comecei a descobrir que professora quero ser. Ao longo do ano, fui-me conhecendo profissionalmente e desenvolvendo a minha identidade profissional, fundamentada em conhecimentos científicos e práticas pedagógicas. Deruet (apud Sarmiento, 2012, p. 21) refere-se à identidade profissional dos educadores e docentes como uma montagem compósita, ou seja, é uma construção que tem uma dimensão espaço-tempo, atravessando a vida profissional desde a fase de opção pela profissão até à reforma, passando pelo tempo concreto de formação inicial e pelos diferentes espaços institucionais onde a profissão se desenrola. Já para Pimenta (1997, p. 7), a identidade profissional docente constrói-se a partir do significado social da profissão e baseia-se também no significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente e se situa no

mundo, enfatizando também a sua história de vida, as suas representações, os seus saberes, as suas angústias, os seus anseios e o sentido que tem a sua vida.

Posso concluir que este foi, talvez, o ano mais importante da minha vida académica. Realmente não há palavras que reproduzam aquilo que sinto e o quanto estou agradecida a todos os envolvidos neste processo. A menina que entrou neste estabelecimento de ensino tornou-se professora e nunca vai esquecer tudo o que aprendeu. Sei que para ser uma professora competente, terei que continuar em formação, pois existe sempre informação nova e desenvolvida, informação que precisa de ser consolidada. Ao longo da nossa vida, estamos sempre a aprender. Casanova (2015, p. 2) refere que a formação contínua de professores, de acordo com o Decreto-Lei 22/2014, de 11 de fevereiro, apresenta como finalidade a melhoria da qualidade de desempenho dos professores, da qualidade do ensino, e ainda a articulação com os objetivos de política educativa nacional e local. Esta finalidade alicerça-se nos seguintes princípios:

- “a) promoção da melhoria da qualidade do ensino e dos resultados do sistema educativo;
- b) contextualização dos projetos de formação e da oferta formativa;
- c) adequação às necessidades e prioridades de formação das escolas e dos docentes;
- d) valorização da dimensão científica e pedagógica;
- e) autonomia científico-pedagógica das entidades formadoras;
- f) cooperação institucional entre estabelecimentos do ensino básico e secundário, instituições de ensino superior e associações científicas e profissionais;
- g) promoção de uma cultura de monitorização e avaliação orientada para a melhoria da qualidade de formação e da oferta formativa.”

(Decreto-Lei 22/2014, art.º 3.º)

6.3. Principais limitações

Esta investigação, embora chegasse a “bom porto” e a “águas de Portugal”, também teve as suas limitações. A palavra limitação no dicionário de Língua Portuguesa é definida como ato de determinar os limites de algo; limite; restrição; falha; defeito (Porto Editora, 2010).

A limitação que penso que todos os investigadores sentem é a falta de tempo, tempo para aprofundar, mas neste mais que tudo foi o tempo disponível para implementar o projeto. Primeiro, porque como a escola está inserida no Projeto de Autonomia Curricular e só neste semestre os alunos começaram as aulas de História e Geografia de Portugal, pois no outro semestre tiveram Ciência Naturais. Por este motivo, a implementação atrasou-se, pois, a Época da Expansão Ultramarina foi lecionado no fim do mês de maio até ao fim do ano letivo.

A realização dos questionários via web 2.0 condicionou o tempo de análise, pois estive que estar à espera que este fosse respondido.

6.4. Sugestões para futuras investigações

Neste subcapítulo, fazemos algumas sugestões de futuras investigações que este trabalho pode suscitar. Ao refletir sobre este assunto, pensámos que seria muito importante continuar a investigação deste método inovador, nomeadamente, na sua utilização noutros temas do programa curricular. Para além disto, seria interessante a formação de um grupo de investigadores dispostos a criar materiais, que permitam a abordagem de temas através deste método, através da compilação de várias fontes históricas, de modo que os professores os conseguissem utilizar, consoante a sua turma de alunos.

Ainda, se eu quisesse prosseguir os meus estudos e pensar fazer um doutoramento, pretendo na minha tese refletir sobre outros factos e fenómenos desta época e explorá-los da mesma forma e, portanto, já terei compilado algumas hipóteses de materiais para a minha prática.

6.5. Resposta à questão-problema

Como os alunos do 5.º ano compreendem a verdade histórica, através da análise e discussão de fontes históricas primárias. Assim, importa saber de que modo os alunos exprimem os seus pontos de vista em relação à “descoberta” de outros povos, nos séculos XV-XVI, e que implicações esse conhecimento tem na sua formação cidadã, se têm consciência de que a expansão ultramarina, que foi o período áureo da História de Portugal, teve custos elevados para os povos com quem

os portugueses contactaram, como comerciantes, como colonos ou mesmo como emigrantes.

A discussão de fontes históricas primárias é essencial para a compreensão da verdade histórica, mesmo que subjetiva, pois a verdade é a interpretação do historiador ou do estudioso, neste caso o aluno.

O manual escolar apresenta verdades parciais e incompletas da história, que não fomentam a consciência histórica dos alunos. É então necessário que o professor procure informação que possa completar ou revelar outra perspetiva que não está contemplada no manual. Não só este aspeto deve ser relevante, mas também, a análise e discussões em grupo de pontos de vista que possam suscitar opiniões diversas. Deste modo, os alunos verão “o quadro geral” e formarão as suas próprias ideias e conceções, desenvolvendo a capacidade de comunicação, o espírito crítico e argumentativo que será fundamental na formação de futuros cidadãos.

Neste projeto, implementado numa escola do Norte, especificamente em Aveiro, numa turma do 5.º ano de escolaridade, verificámos que a metodologia estudada por diversos autores, nomeadamente Isabel Barca, e que pretende que os alunos entrem em contactos com multiperspetiva é uma vantagem, uma forma de cativar a aprendizagem autónoma, neste caso em relação à “descoberta” de outros povos, bem como, nas repercussões que ainda se vivem em todo o mundo. Este projeto, também, proporcionou que os envolvidos conhecessem outros métodos de aprendizagem e criassem as suas próprias ferramentas, nomeadamente de “flashcards” e mapas mentais.

Referências Bibliográficas

- Abel, M. C. (2011). Verdade e Fantasia em Freud. *Ágora* [Rio de Janeiro], XIV(1), 47–60.
- Abreu, D. (2016). A relação escola-família como potenciadora do sucesso educativo. Porto: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.
- Adibe, P., & Boateng, O. (2000). Portugal, the mother of all slavers Part II. Retrieved June 5, 2018, from <http://www.africaspeaks.com/articles/nacs0502.html>
- Almeida, O. (1998). Sobre a revolução da experiência no Portugal do século XVI: na posta do conceito de Experiência a “Madre das Cousas.” Retrieved June 5, 2018, from <http://cvc.instituto-camoes.pt/ciencia/e34.html>
- Alves, E., Silva, A. I., & Mendes, M. (2012). *Saber em ação*. Porto Editora. Porto.
- Alves, M., & Azevedo, N. (Eds.). (2010). *Investigar em educação- desafios da construção de conhecimento e da formação de investigadores num campo multi-referenciado*. Várzea da rainha impressores, S.A. Óbidos.
- Amaral, C., Alves, E., Jesus, E., & Pinto, M. H. (2012). Sim, a história é importante! Retrieved May 29, 2018, from https://www.portoeditora.pt/espacoprofessor/assets/especiais/educacao_2012/envio_documentacao/documentacoes/H7MHDOC.pdf
- Amaral, I. do. (2004). *Estudos em homenagem a Luís António de Oliveira Ramos*. Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Porto. Retrieved from <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/4958.pdf>
- Amaral, S. (2016). Trabalho de grupo cooperativo para o desenvolvimento de competências sociais nos alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Universidade de Aveiro, Aveiro.
- Andrade, V. (2013). Repensando o documento histórico e sua utilização no ensino.
- Annes Viola, S. E., & Pires, T. V. (2012). A memória de um período e a verdade da história. *Ciências Sociais Unisinos*, 48(2), 93–102.
<https://doi.org/10.4013/csu.2012.48.2.03>
- Araújo, K. G. Q. B. de. (2016). *Direitos fundamentais e senso comum*. Porto: Universidade do Porto.

- Azurara, G. E. de. (1841). *Chronica do descobrimento e conquista de Guiné*. Paris: Pariz, J. P. Aillaud.
- Barca, I. (2001). Educação Histórica: uma nova área de investigação. *Revista Da Faculdade de Letras*, 13–21. Retrieved from <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/2305.pdf>
- Barca, I. (2007). A Educação Histórica numa sociedade aberta. *Currículo Sem Fronteiras*, 1384(1), 5–9. Retrieved from https://mail-attachment.googleusercontent.com/attachment/u/0/?ui=2&ik=01ad59bc94&view=att&th=15ffdbd1dcd07b6b&attid=0.1&disp=inline&safe=1&zw&sadbat=ANGjdJ-r9mgs-DLoYIEkuheBphA_s9xGtBFQhbb1tGhX3-DwVWnJ-PKWWKX1Vqueer-Kip_TjkX_LjaKdvlveAZ7tIFjO9UruGpOpWqoe
- Barca, I. (2007). Investigar em educação histórica: da epistemologia às implicações para as práticas de ensino. *Impactum Coimbra University Press*, 53–66. Retrieved from <http://hdl.handle.net/10316.2/28241>
- Barca, I. (2007). Marcos de consciência histórica de jovens portugueses. *Currículo Sem Fronteiras*, 115–126.
- Barca, I. (2013). Educação história e história da educação. *Pombalina Coimbra University Press*, 315–333. https://doi.org/http://dx.doi.org/10.14195/978-989-26-0646-0_11
- Barca, I., & Gago, M. (n.d.). *Uso da narrativa em História*.
- Barca, I., & Gago, M. (2001). Aprender a pensar em História: um estudo com alunos do 6.º ano de escolaridade. *Revista Portuguesa de Educação*, 239–261.
- Bardin, L. (2008). *Análise de conteúdo*. Edições 70, LDA. Lisboa.
- Barradas, A. (1995a). *Ministros da Noite- Livro Negro da Expansão Portuguesa*. Antígona. Lisboa.
- Barradas, A. (1995b). *Ministros da noite Livro negro da Expansão Portuguesa* (3rd ed.). Antígona. Lisboa.
- Barreto, L. (n.d.). O Brasil e o Índio na geografia dos Descobrimentos portugueses- século XVI. *Revista Da Faculdade de Ciências Sociais E Humanas*.
- Bastos, A. (2012). As fontes documentais e os autores de romances históricos (por eles mesmos). *Matraga*, 19(31), 64–79. <https://doi.org/10.12957/matraga>

- Birmingham, D. (2007). *História de Portugal. Uma perspetiva mundial*. Terramar. Lisboa.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto Editora. Porto.
- Caminha, P. (1997). Carta a el-rei D. Manuel sobre o achamento do Brasil. Parque Expo 98, S. A. Lisboa.
- Campos, F. R. (2017). *Análise quantitativa e qualitativa Contributos para a compreensão da diversidade nas escolas na utilização de recursos digitais*. Retrieved from <http://www.dgeec.mec.pt/np4/292/>
- Canelas, L. (2017). Um memorial aos escravos para que Portugal se ponha no lugar das vítimas. Público. Retrieved from <https://www.publico.pt/2017/11/22/local/noticia/um-memorial-aos-escravos-para-que-portugal-se-ponha-no-lugar-das-vitimas-1793404>
- Carmo, H., & Ferreira, M. (1998). *Metodologia da investigação guia para auto-aprendizagem*. Universidade Aberta. Lisboa.
- Carsoso, T., Alarcão, I., & Celorico, J. (2010). *Revisão da literatura e sistematização do conhecimento*. Porto Editora. Porto.
- Carvalho, A. D. de, & Fadigas, N. (2009). Os manuais escolares na relação escola-família. Retrieved June 18, 2018, from <http://www.ore.org.pt/filesobservatorio/pdf/Osmanuaiscolaresnarelacaoescolafamilia.pdf>
- Carvalho, C. F. S. (2013). O contributo das ideias prévias dos alunos no desenvolvimento da aprendizagem concetual em História e em Geografia: um estudo com alunos do 3.º ciclo do ensino básico. Universidade do Minho. Retrieved from [http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/29058/1/Carla Fernanda Salazar Carvalho.pdf](http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/29058/1/Carla%20Fernanda%20Salazar%20Carvalho.pdf)
- Carvalho, J. E. (2009). *Metodologia do trabalho científico «saber-fazer» da investigação para dissertações e teses (2nd ed.)*. Escolar Editora. Lisboa.
- Carvalho, L. (n.d.). Portugueses e indígenas: encontro ou desencontro de culturas? Retrieved from <http://mundoeducacao.bol.uol.com.br/historiadobrasil/portugueses-indigenas-encontro-ou-desencontro-culturas.htm>
- Carvalho, M. A. N. S. (2014). *A progressão do conhecimento histórico e*

- geográfico com base no levantamento das ideias prévias: um estudo com alunos do 8.º ano de escolaridade. Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa. Retrieved from <http://recil.grupolusofona.pt/bitstream/handle/10437/4882/Tese - Marina Carvalho.pdf?sequence=1>
- Castro, R. (1999). Já agora, não se pode exterminá-los? sobre a representação dos professores em manuais escolares de Português. Minho. Retrieved from <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/539/1/Castro%2CRuiV.pdf>
- Castro, R. V. de, Rodrigues, A., Silva, J. L., & Sousa, M. L. D. de. (1993). Manuais Escolares- estatuto, funções, história. (Universidade do Minho, Ed.). Braga. Retrieved from [https://ria.ua.pt/bitstream/10773/10576/1/\(1999\) Utilização do manual escolar...pdf](https://ria.ua.pt/bitstream/10773/10576/1/(1999) Utilização do manual escolar...pdf)
- Choppin, A. (2002). O historiador e o livro escolar. *História Da Educação*, 11, 5–24. <https://doi.org/http://seer.ufrgs.br/asphe/article/view/30596>
- Coutinho, C. (2014). Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas: teoria e prática (2nd ed.). Edições Almedina, S. A. Coimbra.
- Coutinho, C. P. (2011). Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas: teoria e prática. Edições Almedina, S. A. Coimbra.
- Couto, P. S. (2017). SPSS Conceitos básicos Estatística descritiva, 1–39.
- Costa, C. F. M. (2015). A importância dos manuais escolares de história e geografia no ensino e na aprendizagem : perspectivas de alunos, professores e pais. Universidade dos Açores. Retrieved from <https://repositorio.uac.pt/bitstream/10400.3/3766/1/DissertMestradoCarlosFernandoMachadoCosta2016.pdf>
- Costa, F., & Marques, A. (2015). História e Geografia de Portugal. Porto Editora. Porto.
- Costa, F., & Marques, A. (2016). História e Geografia de Portugal. Porto Editora. Porto.
- Costa, J. P. O. e. (n.d.). Dicionário da Expansão Portuguesa. Círculo de Leitores. Lisboa.
- Costa, J. P. O. e, & Lacerda, T. (2007). A Interculturalidade na Expansão Portuguesa (Séculos XV-XVIII). Alto comissariado para a imigração e minorias

- étnicas. Lisboa. Retrieved from https://www.om.acm.gov.pt/documents/58428/182327/1_Expansao_Portuguesa.pdf/a3062010-2675-4c1b-9367-e3b7bb460a1a
- Costa, R. (n.d.). Isabel Barca (Universidade do Minho) em entrevista à página- “História é o estudo da vida.” A Página Da Educação. Retrieved from <https://www.apagina.pt/?aba=7&cat=119&doc=9239&mid=2>
- Costa, R. P. (2016). O Mural do Tempo: Manuais Escolares em Portugal. *History of Education and Children’s Literature*, 11(1), 437–442. <https://doi.org/10.1590/2236-3459/49736>
- Coxito, A. (2005). Luís A. Vernei e Claude Buffier: dois filósofos do senso comum. *Revista Filosófica de Coimbra*, 3–41
- Direção-Geral da educação. Decreto Lei n.º 237/86 de 14 de outubro do Ministério da Educação, Pub. L. No. Diário da República: I série, ° 46/86 (1986). Portugal. Retrieved from https://dre.pt/web/guest/pesquisa/-/search/222418/details/normal?p_p_auth=Zu0PsNHD.
- Craveiro, M. C. D. F. G. V. (2007). Formação em contexto : um estudo de caso no âmbito da pedagogia da infância, 1–491. Retrieved from [http://repositorio.esepf.pt/bitstream/20.500.11796/1232/10/Parte II - Metodologia da investigação.pdf](http://repositorio.esepf.pt/bitstream/20.500.11796/1232/10/Parte%20II%20-%20Metodologia%20da%20investigacao.pdf)
- Damiani, M. F. (2008). Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios. *Educar Em Revista*, (31), 213–230. <https://doi.org/10.1590/S0104-40602008000100013>
- Direção-Geral da educação. Decreto-Lei nº 46/86 de 14 de outubro da Assembleia da República, Pub. L. No. Diário da República: I Série, °237 (1986). Portugal. Retrieved from https://dre.pt/web/guest/pesquisa/-/search/222418/details/normal?p_p_auth=QsATRD5b
- Direção-Geral da educação. Decreto-lei 369/90 de 26 de novembro do Ministério da Educação, Pub. L. No. Diário da República: I Série, °273 (1990). Retrieved from <https://dre.tretas.org/dre/21715/decreto-lei-369-90-de-26-de-novembro>
- Direção-Geral da educação. Decreto-lei nº47/2006 de 28 de agosto da Assembleia da República, Pub. L. No. Diário da República: I Série, °165 (2006). Retrieved from <https://dre.tretas.org/dre/201094/lei-47-2006-de-28-de-agosto>

- Direção-geral da Educação. (2013). Educação para a Cidadania – linhas orientadoras. Retrieved June 14, 2018, from https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ECidadania/Docs_referencia/educacao_para_cidadania_linhas_orientadoras_nov2013.pdf
- Eagleton, T. (2005). *Depois da Teoria – Um olhar sobre os Estudos Culturais e o pós-modernismo*. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira.
- Eltis, D., & Richardson, D. (2010). *Análise do Tráfico de escravos, mapas introdutórios*. Retrieved June 5, 2018, from <http://www.slavevoyages.org/assessment/intro-maps>.
- Esteves, M. (2001). A investigação como estratégia de formação de professores: perspectivas e realidades. *Màthesis*, 10, 217–233. Retrieved from http://www4.crb.ucp.pt/Biblioteca/Mathesis/Mat10/mathesis10_217.pdf
- Equipa da AIDGLOBAL, Matias, A., Mendes, A., Carvalho, C., Branquinho, J., & Professores do Agrupamento de Escolas de Catujal-Unhos. (n.d.). *Manual de Educação para a Cidadania Global: uma proposta de articulação para o 2o Ciclo do Ensino Básico. (Ação e Integração para o Desenvolvimento Global, Ed.)* (3rd ed.). Lisboa. Retrieved from http://aidglobal.org/userfiles/FINAL_Manual-Cidadania-Global_Digital.pdf
- Equipa da AIDGLOBAL, Matias, A., Mendes, A., Carvalho, C., Branquinho, J., & Professores do Agrupamento de Escolas de Catujal-Unhos. (n.d.). *Manual de Educação para a Cidadania Global: uma proposta de articulação para o 2º Ciclo do Ensino Básico. (Ação e Integração para o Desenvolvimento Global, Ed.)* (3rd ed.). Lisboa. Retrieved from http://aidglobal.org/userfiles/FINAL_Manual-Cidadania-Global_Digital.pdf
- Faria, E., Rodrigues, I., Perdigão, R., & Ferreira, S. (2017). *Perfil do aluno: competências para o século XXI - Relatório Técnico*. Lisboa. Editora: Conselho Nacional de Educação (CNE).
- Fernandes, E. (1997). O trabalho cooperativo num contexto de sala de aula. *Análise Psicológica*, XV, 563–572.
- Fernandes, E., & Maia, Â. (2001). Grounded theory. In U. do Minho (Ed.), *Métodos e técnicas de avaliação: Contributos para a prática e investigação psicológicas* (pp. 49–74). Braga. Retrieved from <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/4209>

- Fernandes, L. (2011). Dia-a-dia com o passado- cronologia da história de Lou-
sada para a valorização do fundo local da biblioteca pública. Universidade
Portucalense. Porto,
- Ferrão, J. (2012). Na linha dos descobrimentos dos séculos XV e XVI Intercâmbio
de plantas entre a África Ocidental e a América. Lisboa.
- Ferreira, L. (2018). Entrevista - "Dando a Portugal um lugar de honra no meu livro
não fiz mais do que prestar-lhe justiça". Retrieved February 28, 2018, from
[https://www.dn.pt/mundo/interior/dando-a-portugal-um-lugar-de-honra-no-
meu-livro-nao-fiz-mais-do-que-prestar-lhe-justica-9017721.html](https://www.dn.pt/mundo/interior/dando-a-portugal-um-lugar-de-honra-no-meu-livro-nao-fiz-mais-do-que-prestar-lhe-justica-9017721.html)
- Ferreira, L., & Reis, B. (2012). O que (não) fizemos para voltar ao mar. Público,
13, 16–18.
- Figueiredo, M. J. (2010). A Relação Escola-Família no Pré-Escolar: Contributos
para uma compreensão. Universidade Fernando Pessoa. Porto.
- Fonseca, E. N. do R. (2012). A educação para a cidadania no sistema de ensino
básico português no âmbito da formação do carácter: análise e propostas.
Universidade de Lisboa. Lisboa.
- Fonseca, J. (n.d.). Temas e factos, lagos e o tráfico negreiro. Retrieved June 5,
2018, from <http://eve.fcsh.unl.pt/content.php?printconceito=1276>
- Fonseca, J. R. S. (2008). Os Métodos Quantitativos na Sociologia: Dificuldades de
Uma Metodologia de Investigação. VI Congresso Português de Sociologia -
Mundos Sociais Saberes E Práticas. Retrieved from
<http://www.aps.pt/vicongresso/pdfs/346.pdf>
- Freire-Ribeiro, I. (2008). A educação para a cidadania na escola básica em Portu-
gal: da reforma de 1986 à reorganização curricular de 2001. In Cultura
escolar migrações e cidadania- atas do VII congresso luso-brasileiro de histó-
ria da educação. Porto. Retrieved from [https://bibliotecadigital.ipb.pt/bit-
stream/10198/4825/1/Artigo História.pdf](https://bibliotecadigital.ipb.pt/bit-stream/10198/4825/1/Artigo%20Hist%C3%B3ria.pdf)
- Geroje, J. P. (2018, May 10). Toponímia colonial: as homenagens urbanas a no-
mes do “Ultramar.” Sábado Portugal. Retrieved from [https://www.sa-
bado.pt/portugal/detalhe/toponimia-cultural-as-homenagens-urbanas-a-no-
mes-do-ultramar](https://www.sabado.pt/portugal/detalhe/toponimia-cultural-as-homenagens-urbanas-a-nomes-do-ultramar)

- Gonçalves, J. (2011). O uso do manual escolar enquanto recurso promotor do desenvolvimento de competências históricas Relatório Final O manual escolar enquanto recurso promotor do desenvolvimento de competências históricas. http://aleph.letras.up.pt/F?func=find-b&find_code=SYS&request=000210522. Porto. Retrieved from <https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/57058>
- Gonçalves, J. R., & Álvares, J. (1981). Dicionário de História de Portugal. Figueirinhas. Porto.
- Goulão, M. J. (n.d.). O negro e a negritude na arte portuguesa do século XVI. Retrieved from <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/56647/2/46627.pdf>
- Hermann, W., & Bovo, V. (2005). Mapas mentais, enriquecendo inteligências. Retrieved from www.idph.com.br/loja/mapasmentais.shtml
- Igreja, M. (2004). A educação para a cidadania nos programas e manuais escolares de História e Geografia de Portugal e História- 2.º e 3.º ciclos do Ensino Básico- da reforma curricular (1989) à reorganização curricular (2001). Universidade do Minho.
- Isabel, C., Luís, B., & Alves, A. M. (2016). Educação histórica: perspetivas de investigação nacional e internacional. (E. e M. Centro de Ivestigação Transdisciplinar «Cultura, Ed.). Porto. Retrieved from <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/15224.pdf>
- Isabel, C., Luís, B., & Alves, A. M. (n.d.). Educação Histórica: Perspetivas de investigação nacional e internacional. Retrieved from https://mail-attachment.googleusercontent.com/attachment/u/0/?ui=2&ik=01ad59bc94&view=att&th=1601290631360d5e&attid=0.0&disp=inline&safe=1&zw&sadbat=ANGjdJ9q92dZWbM7atXP_nnMZ55nGQhtgqVGfBJNAdRL-bgxPBwe91Ojy1Ofd82dVgby7hkGN5Q0UXteq8RsqbUrY7RIbNT5hf1frXHjSS
- Janeira, A. L. (n.d.). A técnica de análise de conteúdo nas ciências sociais: natureza e aplicações. Retrieved June 4, 2018, from <http://analisesocial.ics.ul.pt/documentos/1224260109P6yXY4bm6Vt51JF8.pdf>
- João, A. (2015). A utilização do friso cronológico no ensino e aprendizagem de História e Geografia de Portugal. Instituto Politécnico de Setúbal, Setúbal.

- Koiso, K. (n.d.). Navegações Portuguesas. Retrieved January 15, 2018, from <http://cvc.instituto-camoes.pt/navegaport/f04.html>
- Lessard-Hébert, M., Goyette, G., & Boutin, G. (2005). *Investigação qualitativa-fundamentos e práticas* (2nd ed.). Instituto Piaget. Lisboa
- Linte, G. (2015). As «novas humanidades» na Crónica de Guiné de Gomes Eanes de Zurara. *Revista Portuguesa de História*.
https://doi.org/http://dx.doi.org/10.14195/0870-4147_46_1
- Lopes, M. dos S. (2016). Portugal e a visibilidade do mundo (séculos XV e XVI). Centro de Estudos de Comunicação E Cultura. Retrieved from <https://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/21491/1/visibilidade.pdf>
- Loureiro, R. (1990). *Os portugueses e o Japão no século XVI* (Ministério). Fundação Oriente. Lisboa
- Lúcia Menezes de Oliveira Paiva, V. (n.d.). *História do Material Didático*. Retrieved from <http://www.veramenezes.com/historia.pdf>
- Maeso, S. (2016). O turismo e a academia da “idade dos descobrimentos” em Portugal: o silenciamento/ reprodução do racismo no loop pós-colonial. *Revista de Ciência Sociais*, 27–29. Retrieved from [https://estudogeral.sib.ucp.pt/bitstream/10316/34071/1/O turismo e a academia da Idade dos Descobrimientos em Portugal.pdf](https://estudogeral.sib.ucp.pt/bitstream/10316/34071/1/O%20turismo%20e%20a%20academia%20da%20Idade%20dos%20Descobrimientos%20em%20Portugal.pdf)
- Maciel, O., Nunes, A., & Claudino, S. (2014). Recurso ao inquérito por questionário na avaliação do papel das Tecnologias de Informação Geográfica no ensino de Geografia. *GOT, Revista de Geografia E Ordenamento Do Território*, (6), 153–177. <https://doi.org/10.17127/got/2014.6.010>
- Magalhães, J. (2006). O Manual Escolar no Quadro da História Cultural: para uma historiografia do manual escolar em Portugal. *Sísifo. Revista de Ciências Da Educação*, 1(1), 5–14. Retrieved from <http://www.ore.org.pt/filesobservatorio/pdf/OManualEscolarNoQuadrodaHistoriaCultural.pdf%0Ahttp://sisifo.fpce.ul.pt>
- Magalhães, J. (2008). O manual escolar como fonte historiográfica. *Manuais Escolares Da Biblioteca Pública Municipal Do Porto*, (2008), 11–15.
- Marques, P. (2010). *O aluno na relação escola/família: perspetivas de diretores de turma do 3.º ciclo do ensino básico*. Universidade Nova de Lisboa, Lisboa.

- Marques, R. (1990). Educação cívica e desenvolvimento pessoal e social (2nd ed.). Texto Editora, LDA. Lisboa
- Marques, R. (2018). Julgar o passado? Verdade histórica e verdade judicial na ADPF 153. *Revista Jurídica Da UFERSA*, 70–86. Retrieved from <https://periodicos.ufersa.edu.br/index.php/rejur/article/view/7607/pdf>
- Marrou, H.-. (1976). Do conhecimento histórico (4th ed.). Editorial Aster. Lisboa
- Marta, R. F. L. O. (n.d.). Física Forense. Retrieved May 28, 2018, from http://apcforenses.org/?page_id=117
- Martins, I., & Oliveira, A. L. (2009, October). A investigação científica em educação. *Centro de Investigação Didática E Tecnologia Na Formação de Professores*.
- Mata, E., & Valério, N. (1994). História Económica de Portugal Uma perspetiva global. Editorial Presença, Ed.. Lisboa.
- Mata, J. (2011). Portugal e a primeira etapa da globalização: contributos e problemas. Porto.
- Matos, L. (2010). Mind Map como instrumento psicopedagógico de mediação para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Retrieved from <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psicoped/v27n84/v27n84a09.pdf>
- Melo, M. (2013). Propostas metodológicas e aplicabilidade do paradigma qualitativo de análise. *ComTextos*, 7.
- Mirana, G. (n.d.). Grounded Theory: Aspetos teóricos e metodológicos.
- Mourão, A., & Rodrigues, M. (2017). História e cultura portuguesas. Instituto Politécnico de Macau. Macau.
- Morais, C. (2005). Descrição , análise e interpretação de informação quantitativa Escalas de medida , estatística descritiva e inferência estatística Índice. Instituto Politécnico de Bragança, 15, 31.
- Nesi Francischett, M. (n.d.-a). A cartografia escolar crítica. Paraná.
- Nesi Francischett, M. (n.d.-b). A cartografia no ensino-aprendizagem da geografia. Retrieved from <http://www.bocc.ubi.pt/pag/francischett-mafalda-representacoes-cartograficas.pdf>
- Oliveira, A. J. de M., & Solé, M. G. P. S. (2017). A compreensão do tempo e o desenvolvimento da competência da temporalidade em história em articulação

- com a matemática em alunos do 4.º ano. In *Epistemologias e Ensino da História* (XVI Congresso das Jornadas Internacionais de Educação Histórica) (pp. 147–160). CITCEM. Porto.
- Oliveira, A. R., Matias, A., & Cantanhede, F. (2016). *Novo HGP 5 - História e Geografia de Portugal*. Texto Editora. Lisboa.
- Oliveira, L. P., Alcântara, D. de S., & Silva, P. S. (2016). Documentos históricos como recurso didático no ensino de história. Retrieved from [http://www.rn.anpuh.org/2016/assets/downloads/veeh/ST08/Documentos históricos como recurso didático no ensino de história.pdf](http://www.rn.anpuh.org/2016/assets/downloads/veeh/ST08/Documentos%20historicos%20como%20recurso%20didatico%20no%20ensino%20de%20historia.pdf)
- Padrós, E. S. (2012). Ditadura brasileira: verdade, memória e.... Justiça? *Revista de História Da Universidade Federal Do Rio Grande*, 6. Retrieved from <https://periodicos.furg.br/hist/article/view/3262>
- Patschiki, L. (2013). As lutas da história imediata: para quem serve a verdade histórica? *Revista HISTEDBR Online*, 12(48), 225–240.
<https://doi.org/https://doi.org/10.20396/rho.v12i48.8640018>
- Paulo, E., & Guinote, P. (2000). *História e Geografia de Portugal 5.ºano*. Plátano Editora. Lisboa.
- PCR - Importância Flashcards by Felipe Edaes | Brainscape. (2018). Retrieved from <https://www.brainscape.com/flashcards/pcr-importancia-7080414/packs/10498858>
- Pelizzari, A., Kriegl, M., Baron, M., Finck, N., & Dorocinski, S. (2002, July). Teoria da aprendizagem significativa segundo Ausubel. *PEC*, 37–42.
- Pereira, C. M. G. (2009). O lugar da investigação na formação de professores. Castelo Branco. Retrieved from <http://hdl.handle.net/10400.11/788>
- Pereira, R. (2016). *Herança Portuguesa em Malaca*. Retrieved January 13, 2018, from <http://www.revistafenix.pt/heranca-portuguesa-em-malaca/>
- Pereira, R. S. da C. P. (2013). A importância dos conceitos prévios na aprendizagem da história e da geografia: as dificuldades de aprendizagem do conceito de qualidade de vida, no 9.º ano de escolaridade, num meio psicossocial rural. Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa. Retrieved from [http://recil.grupolusofona.pt/bitstream/handle/10437/4766/Dissertação_Raquel Pereira.pdf?sequence=1](http://recil.grupolusofona.pt/bitstream/handle/10437/4766/Dissertação_Raquel%20Pereira.pdf?sequence=1)

- Pimentel, J. C. de B. (2013). O desenvolvimento da compreensão histórica através de uma abordagem de aprendizagem cooperativa: um projeto com alunos do 3.º ano do Ensino Básico. Universidade do Minho. Minho.
- Pinto, M. (2003). Estatuto e funções do manual escolar de língua Portuguesa. *Mil-
lenium - Revista Do Instituto Superior Politécnico de Viseu*, 28, 174–183. Retrieved from <http://www.ore.org.pt/filesobservatorio/pdf/EstatutoEFunçõesDoManualEscolarDeLínguaPortuguesa.pdf>
- Portugal, U. (2014). Como aprender conteúdos utilizando Flashcards. Retrieved from <http://noticias.universia.pt/destaque/noticia/2014/11/07/1114703/aprender-conteudos-utilizando-flashcards.html>
- Prost, A. (2009). Doze lições sobre História (1st ed.). Autêntica.
- Rachels, J. (2004). Elementos de filosofia moral (1.ª). Gradiva. Lisboa.
- Reboul, O. (2000). A filosofia da educação. Edições 70. Lisboa.
- Reis, J. (2000). Cidadania na escola: desafio e compromisso. *Inforgero*, 105–116.
- Ribeiro, A. R. S. (2013). A Relação entre Diretores de Turma e Pais no 2.º e 3.º ciclos: Para a construção de um espaço comum. Instituto Politécnico de Castelo Branco, Castelo Branco. Retrieved from [https://repositorio.ipcb.pt/bitstream/10400.11/2358/1/Trabalho Final Ana_Ribeiro.pdf](https://repositorio.ipcb.pt/bitstream/10400.11/2358/1/Trabalho%20Final%20Ana_Ribeiro.pdf)
- Ribeiro, C., Vieira, H., Barca, I., Alves, L. A., Pinto, M. H., & Gago, M. (2017). Epistemologias e ensino da História. CITCEM. Porto Retrieved from http://www.citcem.org/documents/publications/Epistemologias_e_Ensino_de_Histria_2017_CITCEM.pdf
- Rocha, J. (2012). Um mar de oportunidades perdidas. *Público*, 14, 19–20. Retrieved from <http://mundoeducacao.bol.uol.com.br/historiadobrasil/portugueses-indigenas-encontro-ou-desencontro-culturas.htm>
- Romano, R. (1972). Os conquistadores da América. Publicações Dom Quixote. Lisboa.
- Salema, I. (2016). Ainda é correcto falar de Descobrimentos? *Público*. Retrieved from <https://www.publico.pt/2016/01/17/culturaipsilon/noticia/ainda-e-correcto-falar-de-descobrimentos-1720297>
- Santos, J. (2011). Uso dos flashcards para o aumento da motivação (compreensão da gramática) na aprendizagem de uma língua estrangeira: será que os

- flashcards podem facilitar a apresentação e prática de gramática. Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Porto.
- Savater, F. (2007). *A vida eterna* (1.^a). Dom Quixote. Lisboa.
- Serrão, J. V. (1989). *Cronistas do século XV posteriores a Fernão Lopes*. Instituto de Cultura e Língua Portuguesa. Lisboa.
- Shcaff, A. (1994). *História e verdade*. Editorial Estampa. Lisboa
- Silva, J., & Melo, M. (2015). Do sujeito ao participante: O desafio da investigação com crianças, 1, 265–275.
- Silva, F. S., & Leal, T. F. (2003). A prática de trabalho em grupo no Centro de Educação da UFPE sob duas óticas: docente e discente. *A Prática de Trabalho Em Grupo No Centro de Educação Da UFPE Sob Duas Óticas: Docente E Discente.*, 1–24. Retrieved from http://www.fundaj.gov.br/geral/educacao_foco/fatima_soares.pdf
- Silva, S. (2012). *À exploração dos desenhos e dos mapas mentais nas aulas de História e de Geografia*. Universidade do Minho. Retrieved from [https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/29173/1/TESE_Sílvia Manuela Ribeiro da Silva_2012.pdf](https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/29173/1/TESE_Sílvia%20Manuela%20Ribeiro%20da%20Silva_2012.pdf)
- Soares, R. (2016). Stanley Kubrick quis fazer filme sobre o lado negro dos descobrimentos portugueses – Comunidade Cultura e Arte. Retrieved January 15, 2018, from <https://www.comunidadeculturaearte.com/stanley-kubrick-quis-fazer-filme-sobre-o-lado-negro-dos-descobrimientos-portugueses/>
- Solé, G. (2014). El manual escolar en la enseñanza primaria en Portugal: perspectiva histórica y análisis de la enseñanza de la historia a través de este recurso didáctico. *ENSAYOS, Revista de La Facultad de Educación de Albacete*, 1(29), 43–64. Retrieved from <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=ehh&AN=97456861&lang=es&site=ehost-live>
- Tavares, L. (2013). As fontes escritas como recurso didático: uma experiência do PIBID história ufrj. Retrieved from http://www.snh2013.anpuh.org/resources/anais/27/1364939086_ARQUIVO_ASFONTESESCRITASCO-MORECURSODIDATICO_LuisaTavares.pdf
- Torres, P., & Marriott, R. (2014). Mapas conceituais uma ferramenta para a cons-

- trução de uma cartografia do conhecimento. In P. Torres (Ed.), *Complexidade: Redes e Conexões na Produção do Conhecimento* (1st ed., pp. 172–211). SENARPR.
- Tuckman, B. (2002). *Manual de investigação em educação* (2nd ed.). Fundação Calouste Gulbenkian. Lisboa.
- UAE, M. (2018). 5 Benefits Of Using Flash Cards In Education. Retrieved from <https://www.myprivatetutor.ae/blog/5-benefits-of-using-flash-cards-in-education>
- Urban, A., & Luporini, T. (2015). *Aprender e ensinar História nos anos iniciais do Ensino Fundamental*. São Paulo: Cortez Editora. Retrieved from http://www.cortezeditora.com/news/Lancamento/Educacao/Aprender_e_ensinar_historia/Aprender_e_ensinar_historia.pdf
- Valente, A. S. (2012). *O Trabalho de grupo e a aprendizagem cooperativa no 1º CEB*. Universidade de Aveiro. Aveiro.
- Vasconcelos, L., & Guedes, L. F. A. (2007). E-Surveys: vantagens e limitações dos questionários eletrônicos via internet no contexto da pesquisa científica. Traffic. Retrieved from http://elearning.ul.pt/file.php/1613/e-surveys_vasconcellos_e_guedes_sem_data.pdf
- Vilelas, J. (2009). *Investigação- O processo de construção do conhecimento*. Edições Sílabo.
- Xavier, E. da S. (n.d.). *Ensino e história: o uso das fontes históricas como ferramentas na produção de conhecimento histórico*. Retrieved from http://www.uel.br/eventos/sepech/sumarios/temas/ensino_e_historia_o_uso_das_fontes_historicas_como_ferramentas_na_producao_de_conhecimento_historico.pdf
- Xavier, É. da S. (2011, February 4). O uso das fontes históricas como ferramentas na produção de conhecimento histórico: a canção como mediador. *Antíteses*, 3(6), 1097–1112. <https://doi.org/10.5433/1984-3356.2010V3N6P1097>

Apêndices

Apêndice 1- Autorização para a participação dos alunos e encarregados de educação nos questionários

Exmos. Pais e Encarregados de Educação,

Assunto:

Pedido de participação num inquérito para o desenvolvimento do relatório de estágio.

Data:

11 de maio de 2018

Sou aluna do Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico, da Universidade de Aveiro. Encontro-me, neste momento, a estagiar com as [REDACTED]

[REDACTED], na [REDACTED]. Para poder desenvolver o meu projeto de estágio, que estará contemplado no respetivo relatório da Universidade de Aveiro,

venho por este meio solicitar a V. Ex.ª o seu contacto eletrónico (e-mail), a fim de poder enviar-lhe um questionário, a que gostaria que respondesse, que visa uma melhor compreensão das relações entre a Escola e a Família, no âmbito do tema do meu Relatório.

Agradeço-lhe, desde já, a sua preciosa colaboração e solicito que me devolva o destacável preenchido.

Com os melhores cumprimentos,

A estagiária: Cristiana Santos

✂-----

Pedido de Autorização

Participo / Não participo (risque, por favor, o que não interessa) no Questionário realizado pela estagiária, de modo a poder apresentar a sua investigação, do relatório de estágio, na Universidade de Aveiro.

E-mail do educando: _____

Email do encarregado de educação:

Data: / 05 / 2018

Apêndice 2- Autorização para a participação dos professores nos questionários

Exmos. Pais e Encarregados de Educação,

Assunto:

Pedido de participação num inquérito para o desenvolvimento do relatório de estágio.

Data:

13 de abril de 2018

Sou aluna do Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico, da Universidade de Aveiro. Encontro-me, neste momento, a estagiar com as [REDACTED]

[REDACTED], na [REDACTED]. Para poder desenvolver o meu projeto de estágio, que estará contemplado no respetivo relatório da Universidade de Aveiro,

venho por este meio solicitar a V. Ex.^a o seu contacto eletrónico (e-mail), a fim de poder enviar-lhe um questionário, a que gostaria que respondesse, que visa uma melhor compreensão das relações entre a Escola e a Família, no âmbito do tema do meu Relatório.

Agradeço-lhe, desde já, a sua preciosa colaboração e solicito que me devolva o destacável preenchido.

Com os melhores cumprimentos,

A estagiária: Cristiana Santos

✂️-----

Pedido de Autorização

Participo / Não participo (risque, por favor, o que não interessa) no Questionário realizado pela estagiária, de modo a poder apresentar a sua investigação, do relatório de estágio, na Universidade de Aveiro.

E-mail da Professora:

Data: / 04 / 2018

Apêndice 3- Questionário dos alunos

Perspetivas e Representações sobre o Ensino da História

Não escrevas o teu nome nem o local em que vives neste questionário. Escolhe sempre uma opção! Escreve sempre a Verdade!

1. Sexo

☐ Feminino

☐ Masculino

2. Idade

☐ 10

☐ 11

☐ 12

☐ >12

3. Quantos irmãos tens?

☐ 1

☐ 2

☐ 3 ou mais

☐ Não tenho

4. Com que frequência estudas história?

☐ Sim, todos os dias.

☐ Sim, mas nem sempre.

☐ Sim, estudo no centro de estudos/ATL ou no apoio escolar.

☐ Não, muitas vezes não estudo todos os dias.

4.1. Em que local estudas?

☐ Escola.

☐ Casa.

☐ Centro de Explicações/ Sala de Estudo/ ATL.

☐ Outros _____

5. Identifica os dispositivos tecnológicos que tens em casa.

☐ Computador.

☐ Tablet.

☐ Computador e tablet.

☐ Nenhum.

6. Tens internet em casa?

☐ Sim

☐ Não

7. Em que divisão da casa estudas? (Podes escolher mais que uma opção)

☐ Sala.

☐ Cozinha.

☐ Quarto.

☐ Não estudo em casa.

8. Estudas acompanhado?

☐ Sim, com familiares.

☐ Não, estudo sozinho.

☐ Sim, com a explicadora.

☐ Sim, estudo com colegas.

9. Se alguém estuda contigo, por norma:

☐ Explica-me o seu ponto de vista os diversos aspetos da História e Geografia de Portugal.

☐ Nem sempre concorda com as explicações do meu manual sobre alguns aspetos da História de Portugal.

☐ Estuda comigo, mas não questiona nada.

10. O que é que utilizas para estudar?

☐ Apenas o manual.

☐ O manual e a internet.

☐ O manual, a internet e outros livros que existem em casa.

☐ Outros: _____

11. Como são os contactos entre a Escola e a Família?

☐ O meu encarregado(a) vai a todas as reuniões.

☐ O meu encarregado(a) nem sempre pode ir a todas as reuniões, como gostaria.

☐ Por razões várias o meu encarregado(a), raramente vai, mas interessa-se pela minha educação.

☐ Algumas vezes o meu encarregado(a) vai à escola, no atendimento semanal da diretora de turma.

☐ A escola contacta o meu encarregado(a) muitas vezes, mas ela(e) nunca lá foi.

12. Para cada um dos pontos abaixo anunciados, indica se concorda ou discorda.

	Concordo	Não concordo
O manual escolar de História e Geografia de Portugal explica a matéria de forma compreensível e interessante.		
O manual escolar de História e Geografia de Portugal tem informação complexa que não consigo entender sem ajuda.		
O manual escolar de História e Geografia de Portugal é um meio importante para compreender a importância do passado.		

O manual escolar de História e Geografia de Portugal não chega para ter acesso a toda a informação. Muitas vezes tenho de pesquisar outras fontes de informação.		
--	--	--

13. Os textos contemplados nos manuais têm boa qualidade?

- ☐ Os textos do manual têm boa qualidade.
- ☐ Os textos têm omissões de aspetos importantes ou são simplificados.
- ☐ Não sei responder.

14. Na tua opinião, qual a melhor forma de conhecer os acontecimentos do passado?

- ☐ Pelo estudo do manual e de outros recursos didáticos.
- ☐ Pelo estudo do manual, de outros recursos didáticos e pelas conversas sobre esses assuntos em casa.
- ☐ Pelo estudo em grupo, com os colegas.
- ☐ Por tudo o que foi dito e pelos programas de televisão.
- ☐ Não sei responder.

15. Que importância atribuis à necessidade de educar para a paz?

- ☐ Não sei bem o que significa educar para a paz, mas acredito que seja importante.
- ☐ Acho importante, é urgente cultivar o respeito por todos.
- ☐ Não acho importante, há outras coisas mais importantes que devemos aprender.
- ☐ Acho importante para sobrevivermos neste mundo de agressividade.
- ☐ Só com pessoas tolerantes e conscientes, no sentido do respeito pelos outros, é possível viver num mundo em constante mudança.

16. Consideras fundamental uma educação para a paz?

- ☐ Sim, a escola e a família deviam ter outra atitude, especialmente porque estamos expostos à influência da TV, dos jogos e da Internet.
 - ☐ Sim, mas essa é uma tarefa que cabe à família.
 - ☐ Não.
 - ☐ Essa educação deve ser tarefa de pais e de professores, de forma concertada. Cada professor na sala de aulas e cada família, em casa, deviam estar vigilantes; deviam estabelecer programas de vigilância e apoio.
17. Gostarias que a escola promovesse atividades sobre educação para a paz para toda a comunidade escolar?
- ☐ Sim, gostava de ter acesso a mais informação que me ajudasse a pensar esta matéria.
 - ☐ Não é assunto que me entusiasme.
 - ☐ Sim, cada vez mais é importante que a escola e a família procurem uma relação coesa e eficaz na formação plena das crianças. Essa ligação resultará melhor se houver a mesma informação entre estes parceiros da educação.
18. Peço-te que avalies o meu inquérito.
- ☐ Gostei de responder a todas as perguntas. Fez-me refletir.
 - ☐ Senti algumas dificuldades em optar pelas respostas propostas, mas procurei ser o mais sincero.
 - ☐ Acho estas coisas uma absoluta perda de tempo. Ninguém ganha com isto.

Apêndice 4- Questionário dos encarregados de educação

Perspetivas e Representações sobre o Ensino da História

Este questionário faz parte de um conjunto de três: alunos, encarregados de educação e professores. Por favor, nunca se identifique no questionário.

1. Sexo

- ☐ Feminino
- ☐ Masculino

2. Idade

☐ <30

☐ 31-40

☐ 41-50

☐ >51

3. Quantos educanda(o)s em idade escolar têm?

☐ 1

☐ 2

☐ 3 ou mais

4. Com que frequência a(o) sua(eu) educanda(o) estuda história?

☐ Sim, todos os dias.

☐ Sim, mas nem sempre.

☐ Creio que sim, mas nem sempre consigo saber se estuda todos os dias.

☐ Sim, estuda no centro de estudos/ATL ou no apoio escolar.

☐ Não, muitas vezes não estudo todos os dias.

☐ Não sei responder, porque, neste momento, não consigo acompanhar o meu filho/educando.

5. Identifique os dispositivos tecnológicos que tem em casa.

☐ Computador.

☐ Tablet.

☐ Computador e tablet.

☐ Nenhum.

6. Tem internet em casa?

☐ Sim.

☐ Não.

7. Em que local a(o) sua(eu) educanda(o) estuda?

- ☐ Escola.
- ☐ Casa.
- ☐ Centro de explicações/ Sala de estudo/ ATL.

8. Em que divisão, da casa, a(o) educanda(o) estuda?

- ☐ Sala.
- ☐ Cozinha.
- ☐ Quarto.
- ☐ Não estudo em casa.

9. Estuda acompanhada(o)?

- ☐ Sim, com familiares.
- ☐ Não, estuda sozinho.
- ☐ Sim, com a explicadora.
- ☐ Sim, estuda com colegas.

10. Se estuda com o sua(eu) educada(o), normalmente:

- ☐ Explico ao meu educanda(o) o meu ponto de vista os diversos aspetos da História e Geografia de Portugal.
- ☐ Nem sempre concordo com as explicações do meu manual sobre alguns aspetos da História de Portugal.
- ☐ Estudo com ela(e), mas não questiono nada.

11. Como são os contactos entre a Escola e a Família?

- ☐ Como Encarregada(o) de Educação vou a todas as reuniões.
- ☐ Nem sempre posso ir a todas as reuniões, como eu gostaria.
- ☐ Por razões várias, raramente vou, mas interesso-me pela educação do meu educanda(o).

☐ Algumas vezes vou à escola, no atendimento semanal da diretora de turma.

☐ A escola contacta-me muitas vezes, mas confesso que nunca lá fui.

12. O que é que o seu educanda(o) utiliza para estudar?

☐ Apenas o manual.

☐ O manual e a internet.

☐ O manual, a internet e outros livros que existem em casa.

13. Gosta do manual escolar de História e Geografia de Portugal da(o)b sua(seu) educanda(o)

☐ Não sei, não abri sequer o manual.

☐ O manual escolar cumpre o essencial, do que se espera dele.

☐ O manual escolar, por si só, não consegue desenvolver a consciência histórica.

14. Os textos contemplados nos manuais têm boa qualidade?

☐ Os textos do manual têm boa qualidade.

☐ Os textos têm omissões de aspetos importantes ou são simplificados.

☐ Não sei responder.

15. Como é que a(o) sua(seu) educanda(o) adquire consciência histórica (conhecimento do passado)?

☐ Pelo estudo do manual e de outros recursos didáticos.

☐ Pelo estudo do manual, de outros recursos didáticos e pelas conversas sobre esses assuntos em casa.

☐ Pelo estudo em grupo, com os colegas.

☐ Por tudo o que foi dito e pelos programas de televisão.

☐ Não sei responder

16. Que importância atribui à necessidade de educar para a paz?

- ☐ Não sei bem o que significa educar para a paz, mas acredito que seja importante.
- ☐ Acho importante, é urgente cultivar o respeito por todos.
- ☐ Não acho importante, há outras coisas mais importantes que devemos aprender.
- ☐ Acho importante para sobrevivermos neste mundo de agressividade.
- ☐ Só com pessoas tolerantes e conscientes, no sentido do respeito pelos outros, é possível viver num mundo em constante mudança.

17. Considera fundamental uma educação para a paz?

- ☐ Sim, a escola e a família deviam ter outra atitude, especialmente porque estamos expostos à influência da TV, dos jogos e da Internet.
- ☐ Sim, mas essa é uma tarefa que cabe à família.
- ☐ Não.
- ☐ Essa educação deve ser tarefa de pais e de professores, de forma concertada. Cada professor na sala de aulas e cada família, em casa, deviam estar vigilantes; deviam estabelecer programas de vigilância e apoio

18. Gostaria que a escola promovesse ações de (in)formação sobre educação para a paz para toda a comunidade escolar?

- ☐ Sim, gostava de ter acesso a mais informação que me ajudasse a pensar esta matéria.
- ☐ Não é assunto que me entusiasme.
- ☐ Sim, cada vez mais é importante que a escola e a família procurem uma relação coesa e eficaz na formação plena das crianças. Essa ligação resultará melhor se houver a mesma informação entre estes parceiros da educação.

19. Peço-lhe que avalie o meu inquérito.

- ☐ Gostei de responder a todas as perguntas. Fez-me refletir.
- ☐ Senti algumas dificuldades em optar pelas respostas propostas, mas procurei ser o mais sincero.
- ☐ Acho estas coisas uma absoluta perda de tempo. Ninguém ganha com isto.

Apêndice 5- Questionário dos professores

Perspetivas e Representações sobre o Ensino da História

Este questionário faz parte de um conjunto de três: alunos, encarregados de educação e professores. Por favor, nunca se identifiquem no questionário.

1. Sexo

☐ Feminino

☐ Masculino

2. Idade

☐ <30

☐ 31-40

☐ 41-50

☐ >51

3. Quantos anos de serviço têm?

4. Posicione-se em relação aos seguintes parâmetros

	Verdadeiro	Falso
A maioria dos encarregados de educação mostram interesse pelo ensino do seu educando.		
A Escola tenta estabelecer contactos, mas a família geralmente não comparece.		
A maioria das famílias intervém ativamente em atividades lúdicas promovidas pela escola.		
A escola promove ativamente o contacto entre a família, através da realização de atividades abertas a pais/encarregados de educação.		

5. Das seguintes opções, selecione a que melhor expressa a sua opinião face ao Manual escolar de História e Geografia de Portugal.

- ☐ O manual escolar cumpre o essencial, do que se espera dele.
- ☐ O manual escolar, por si só, não consegue desenvolver a consciência histórica.
- ☐ Nem gosto, nem desgosto. É o que nos foi dado para trabalhar com os alunos.
- ☐ Gostaria que o manual fosse diferente! Por isso, produzo outros materiais para os alunos.

6. Por favor, posicione-se em relação aos seguintes itens dos manuais escolares de História e Geografia de Portugal:

	Muito Bom	Bom	Ra- zoável	Mau	Muito Mau	Não Sabe/Não responde	Não tenho opinião
Qualidade dos textos a nível sintático							
Qualidade dos textos a nível de conteúdo							
Qualidade dos mapas							
Qualidade das imagens							

7. Na sua opinião, como é que a(o)s aluna(o)s adquirem consciência histórica?

- ☐ Pelo estudo do manual e de outros recursos didáticos.
- ☐ Pelo estudo do manual, de outros recursos didáticos e pelas conversas sobre esses assuntos em casa.
- ☐ Pelo estudo em grupo, com os colegas.

☐ Por tudo o que foi dito e pelos programas de televisão.

☐ Não sei responder

8. Que importância atribui à necessidade de educar para a paz?

☐ Não sei bem o que significa educar para a paz, mas acredito que seja importante.

☐ Acho importante, é urgente cultivar o respeito por todos.

☐ Não acho importante, há outras coisas mais importantes que devemos aprender.

☐ Acho importante para sobrevivermos neste mundo de agressividade.

☐ Só com pessoas tolerantes e conscientes, no sentido do respeito pelos outros, é possível viver num mundo em constante mudança.

9. Considera fundamental uma educação para a paz?

☐ Sim, a escola e a família deviam ter outra atitude, especialmente porque estamos expostos à influência da TV, dos jogos e da Internet.

☐ Sim, mas essa é uma tarefa que cabe à família.

☐ Não.

☐ Essa educação deve ser tarefa de pais e de professores, de forma concertada. Cada professor na sala de aulas e cada família, em casa, deviam estar vigilantes; deviam estabelecer programas de vigilância e apoio

10. Gostaria que a escola promovesse ações de (in)formação sobre educação para a paz para toda a comunidade escolar?

☐ Sim, gostava de ter acesso a mais informação que me ajudasse a pensar esta matéria.





☐ Não é assunto que me entusiasme.

☐ Sim, cada vez mais é importante que a escola e a família procurem uma relação coesa e eficaz na formação plena das crianças. Essa ligação resultará melhor se houver a mesma informação entre estes parceiros da educação.

11. Peço-lhe que avalie o meu inquérito.

- ☐ Gostei de responder a todas as perguntas. Fez-me refletir.
- ☐ Senti algumas dificuldades em optar pelas respostas propostas, mas procurei ser o mais sincero.
- ☐ Acho estas coisas uma absoluta perda de tempo. Ninguém ganha com isto.

Apêndice 6- Respostas à primeira sessão





Questão-problema – 5.º Ano			
Nome:			
N.º:	Turma:	Data:	AL
			

Responde à pergunta seguinte.

1. Como é que vês os povos com quem os portugueses tiveram os primeiros contactos?

Comprimentaram-se uns aos outros.



Questão-problema – 5.º Ano			
Nome:			
N.º:	Turma:	Data:	BS
			

Responde à pergunta seguinte.

1. Como é que vês os povos com quem os portugueses tiveram os primeiros contactos?

São escuros, quase nus e com folhas a tapar as partes íntimas.

Questão-problema – 5.º Ano

Nome: _____

N.º: _____

Turma: _____

Data: ____/____/____

BP

Responde à pergunta seguinte.

1. Como é que vês os povos com quem os portugueses tiveram os primeiros contactos?

~~Eu não acho que os portugueses tenham tido contacto com eles, mas~~
~~tinham muita roupa e comida.~~

Não tinham muita roupa, eram escuros, não tinham
muita comida.

Questão-problema – 5.º Ano

Nome: _____

N.º: _____

Turma: _____

Data: ____/____/____

CM

Responde à pergunta seguinte.

1. Como é que vês os povos com quem os portugueses tiveram os primeiros contactos?

Eu achava que os portugueses os via como
pessoas imigrantes pois achavam que iam
ficar chateados com eles.

Questão-problema – 5.º Ano

Nome: _____

N.º: _____

Turma: _____

Data: _____ / _____ / _____

DV

Responde à pergunta seguinte.

1. Como é que vês os povos com quem os portugueses tiveram os primeiros contactos?

Questão-problema – 5.º Ano

Nome: _____

N.º: _____

Turma: _____

Data: _____ / _____ / _____

EA

Responde à pergunta seguinte.

1. Como é que vês os povos com quem os portugueses tiveram os primeiros contactos?

Os povos tinham culturas diferentes e línguas diferentes.

Questão-problema – 5.º Ano

Nome: _____

N.º _____

Turma: _____

Data: ____/____/____

75

Responde à pergunta seguinte.

1. Como é que vês os povos com quem os portugueses tiveram os primeiros contactos?

Foram os Africanos porque viviam ao lado dos portugueses
e os primeiros portugueses foram para a África, e acho que os
Africanos não foram terríveis

Questão-problema – 5.º Ano

Nome: _____

N.º _____

Turma: _____

Data: ____/____/____

7C

Responde à pergunta seguinte.

1. Como é que vês os povos com quem os portugueses tiveram os primeiros contactos?

Por mim não devemos respeitar os outros apesar da cor da
língua do aspeto físico ou da região. Porque na verdade somos
todos iguais.

Questão-problema – 5.º Ano

Nome: _____

N.º: _____

Turma: _____

Data: ____/____/____

7R

Responde à pergunta seguinte.

1. Como é que vês os povos com quem os portugueses tiveram os primeiros contactos?

Acho tinham culturas diferentes. Um de pele era muito diferente.

Questão-problema – 5.º Ano

Nome: _____

N.º: _____

Turma: _____

Data: ____/____/____

MS

Responde à pergunta seguinte.

1. Como é que vês os povos com quem os portugueses tiveram os primeiros contactos?

Eu acho que os ia achar estranhos.

Questão-problema – 5.º Ano

Nome: _____

N.º: _____

Turma: _____

Data: ____/____/____

MC

Responde à pergunta seguinte.

1. Como é que vês os povos com quem os portugueses tiveram os primeiros contactos?

São lavangas e goides.

Questão-problema – 5.º Ano

Nome: _____

N.º: _____

Turma: _____

Data: ____/____/____

ZZ

Responde à pergunta seguinte.

1. Como é que vês os povos com quem os portugueses tiveram os primeiros contactos?

Várias terras.

Grandes povos.

Pessoas simpáticas.

Pessoas más.

Questão-problema – 5.º Ano

Nome: _____

N.º: _____

Turma: _____

Data: ____/____/____

MM

Responde à pergunta seguinte.

1. Como é que vês os povos com quem os portugueses tiveram os primeiros contactos?

Eu acho que ia ver pessoas diferentes que não
conhecia de nenhum lado.

Questão-problema – 5.º Ano

Nome: _____

N.º: _____

Turma: _____

Data: ____/____/____

NN

Responde à pergunta seguinte.

1. Como é que vês os povos com quem os portugueses tiveram os primeiros contactos?

Por mim não desmereço nem os povos apesar
da cor, da língua, do aspeto físico ou da religião. Porque,
mal conhecido, somos todos iguais.

Questão-problema – 5.º Ano

Nome: _____

N.º: _____

Turma: _____

Data: ____/____/____

PS

Responde à pergunta seguinte.

1. Como é que vês os povos com quem os portugueses tiveram os primeiros contactos?

Os índios eram atrevidos e tinham medo de que Vasco e os
aqueles e outros índios fossem feitos com escravos.

Questão-problema – 5.º Ano

Nome: _____

N.º: _____

Turma: _____

Data: ____/____/____

RRF

Responde à pergunta seguinte.

1. Como é que vês os povos com quem os portugueses tiveram os primeiros contactos?

Estavam e ficaram com vergonha.

Questão-problema – 5.º Ano

Nome: _____

N.º: _____

Turma: _____

Data: ____/____/____

RF

Responde à pergunta seguinte.

1. Como é que vês os povos com quem os portugueses tiveram os primeiros contactos?

Vejo os como seres humanos iguais a nós e que tem o mesmo direito que nós apesar da aparência diferente

origem

Questão-problema – 5.º Ano

Nome: _____

N.º: _____

Turma: _____

Data: ____/____/____

RN

Responde à pergunta seguinte.

1. Como é que vês os povos com quem os portugueses tiveram os primeiros contactos?

povos castelhanos

Questão-problema – 5.º Ano

Nome: [REDACTED]

N.º: [REDACTED]

Turma: [REDACTED]

Data: [REDACTED] / [REDACTED] / [REDACTED]

ST

Responde à pergunta seguinte.

1. Como é que vês os povos com quem os portugueses tiveram os primeiros contactos?

Povos diferentes
Língua diferente

Apêndice 7- Materiais realizados pelos alunos em grupo

Grupo AL e PS

EXPANSÃO

A expansão como encontro excepcional.
"Único" de culturas, de desenvolvimentos
tecnológico e científico e, ainda, de for-
mas de integração; e, por outro la-
-do, houve violência, na exploração de
trabalho, no escravismo e modos de
não respeitar pessoas diferentes.

ESCRAVISMO

A Memória da escravatura é
ainda uma coisa muito
sofrida, mas está sendo exposta
e divulgada.

Exercitativa

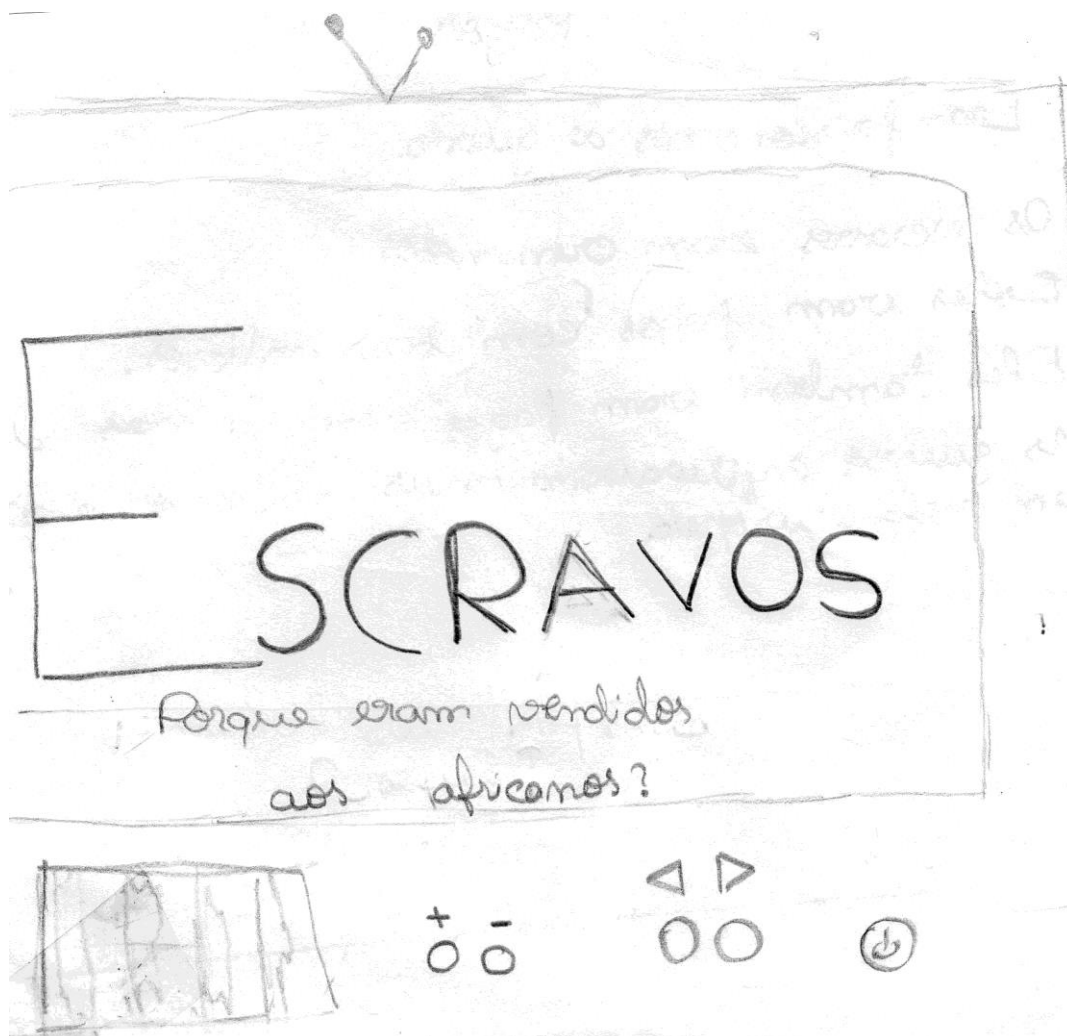
Discriminação racial,
Comércio de seres humanos,
Trabalhos forçados,
Comércio hediondo,
Tráfico clandestino,
Migrações forçadas,

Violência exercida quotidianamente

Racismo

Inferior aos brancos,
Devedores em seus países
Tratados como coisas
fulgadas pela cor de pele

Grupo DV, JS e ZZ



Razões:

- 1- Eram fornecedores de guerra
- 2- Os escravos eram numerosos
- 3- Estes eram pagos com bem valiosos.
- 4- Eles também eram pagos com armas de fogo
- 5- As guerras capturavam mais escravos, e atendiam à demanda europeia



Aspectos

POSITIVOS

- recebemos: Café, pão -
de - açúcar, especiarias
- troca de culturas
- novas palavras
- novos costumes
- novas rotinas

NEGATIVOS

- medos e dificuldades

- monstros, mares e
ventos contrários
- embarcação
- exaustão

ser escravo e ser preso e
ser obrigado a trabalhar no
duro e não receber dinheiro.



Grupo RF, JC, NN, ST

Brasil - territórios de grandes plantações de café, cana-de-açúcar e cacau

comércio de seres humanos - vender pessoas.

Trabalhos forçados - É o trabalho ou serviço imposto a uma pessoa - o que inclui ~~sumiço~~ e perda de direitos ou privilégios.

Comércio hediondo - Os escravos eram transacionados entre a Ribeira dos Naus e o Campo das Cebolas.

Sentido de cidadania - Aceitar os sentidos dos outros.

RACISMO

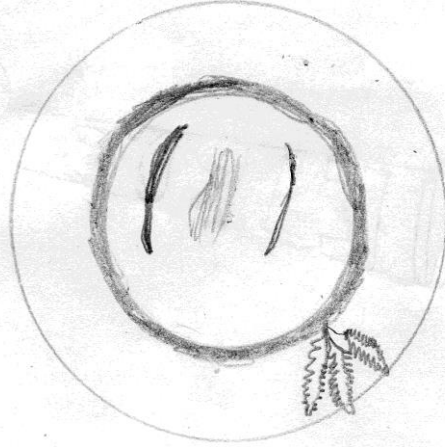
Racismo - Racismo é discriminação, diferenças de pele e diferença de raça.

Europeus

Europeus : pessoas nativas do continente Europeu.

PIONEIROS

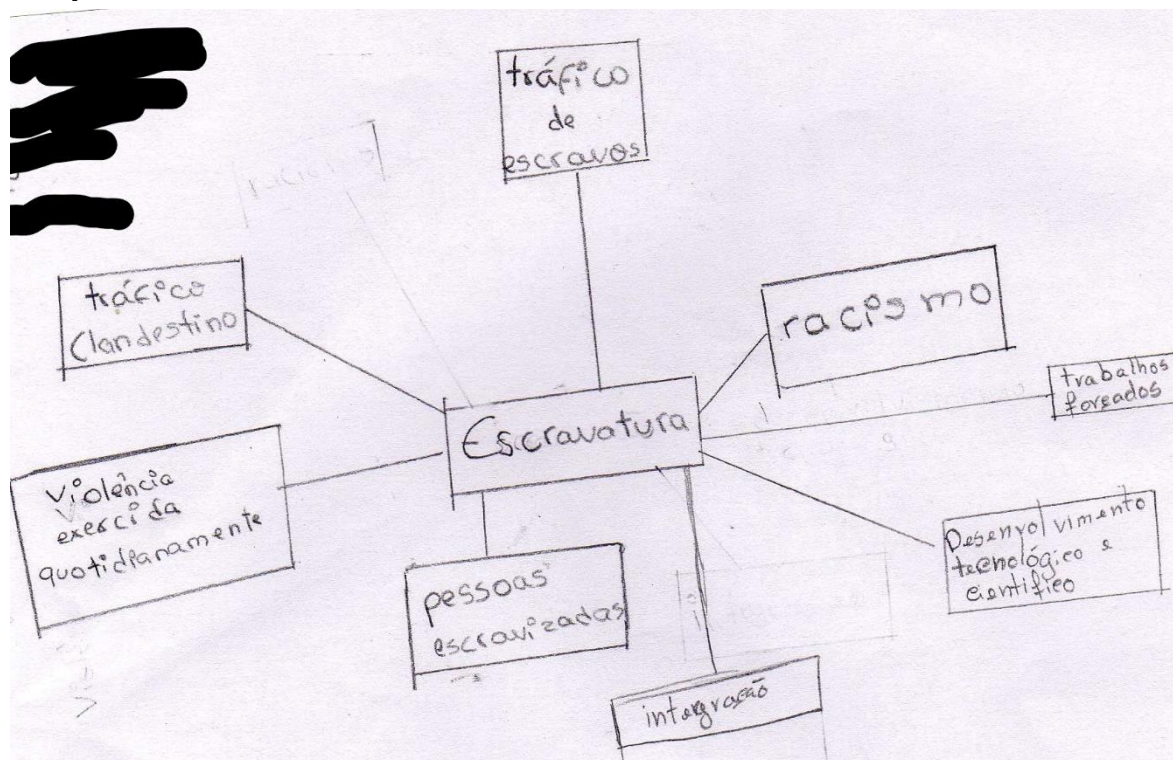
Piemonte - Piemonte é a palavra usada para descrever alguém que é o primeiro a abrir
mão através de uma região mal conhecida.

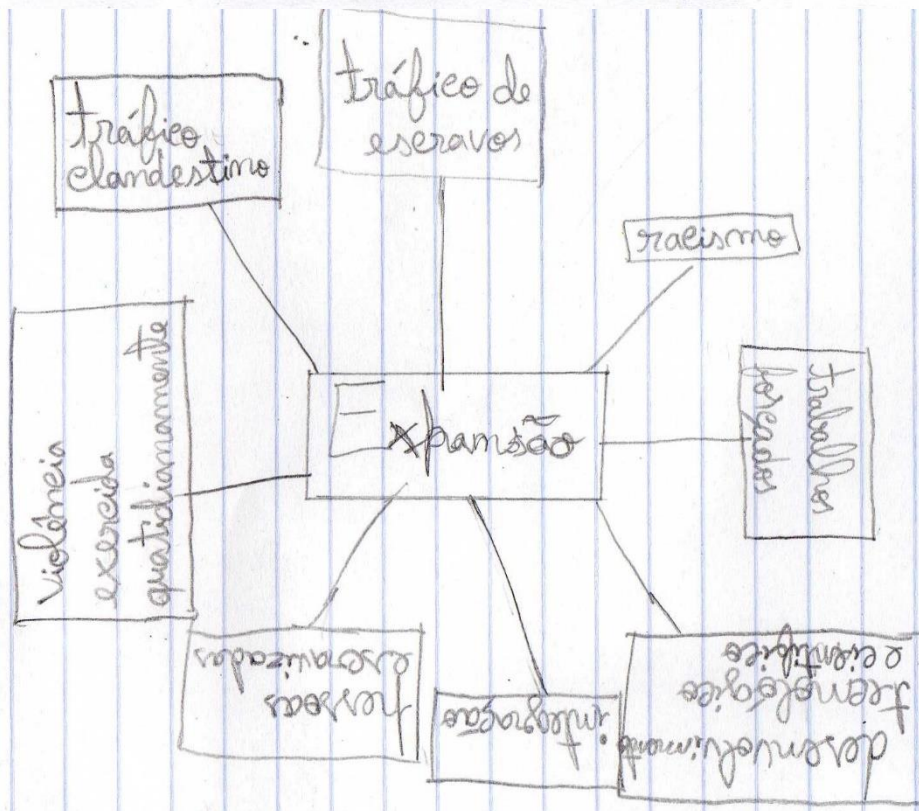
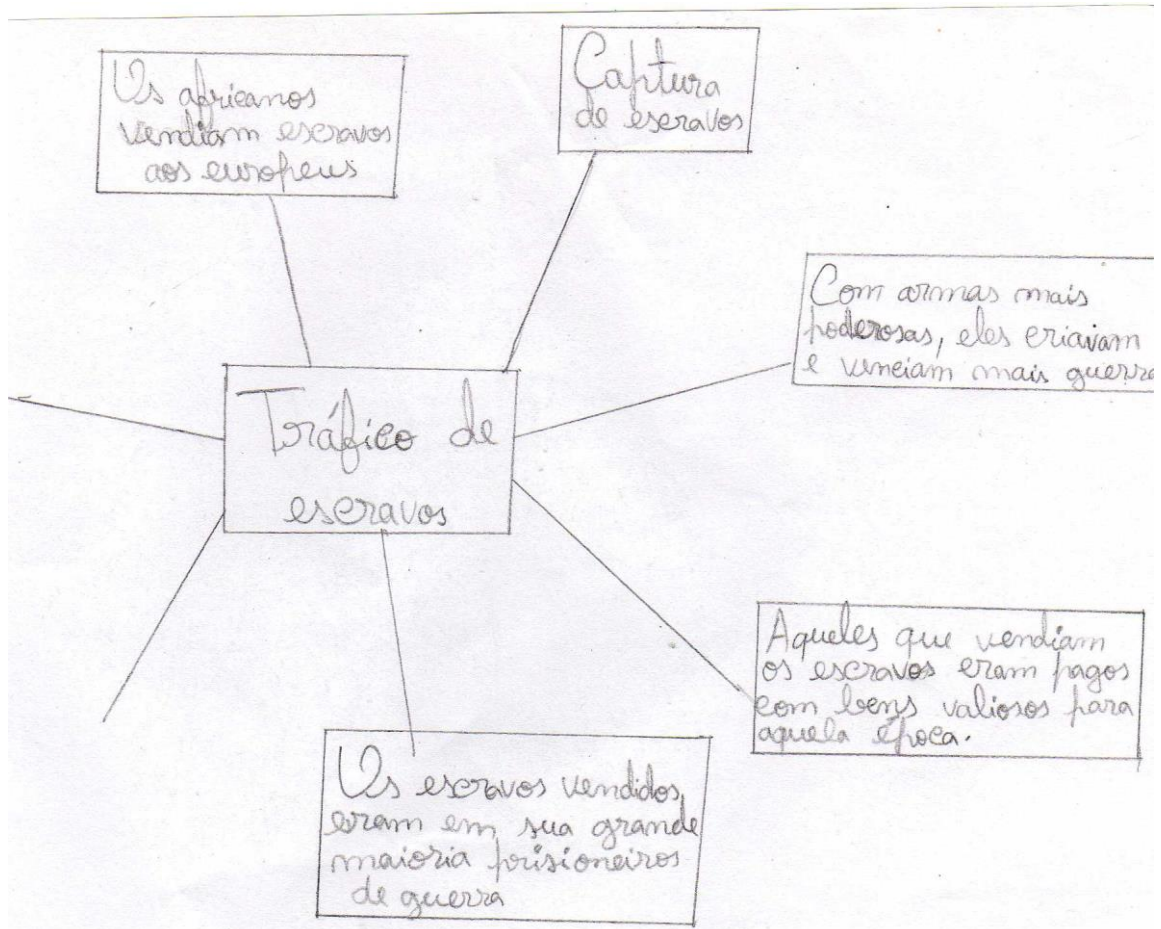


Expansão

Expansão - Ampliação, ação de aumentar, de alargar.

Grupo JR, MS, MM





Apêndice 8- Respostas à segunda sessão



Questão-problema – 5.º Ano			
Nome:	[Redacted]		
N.º:	Turma:	Data:	AL

Responde à pergunta seguinte.

1. A partir das fontes históricas trabalhadas, materiais elaborados, como é que vês os povos com quem os portugueses tiveram os primeiros contactos?

Poros com quem tiveram os portugueses tinham maídade deles por terem juras com os africanos lutavam



Questão-problema – 5.º Ano			
Nome:	[Redacted]		
N.º:	Turma:	Data:	BS

Responde à pergunta seguinte.

1. A partir das fontes históricas trabalhadas, materiais elaborados, como é que vês os povos com quem os portugueses tiveram os primeiros contactos?

Trocas culturais e trocas comerciais, ainda são nossos escravos, e na maioria são crianças. Há muito racismo no século XXI e alguns escravos até se vendiam.

Questão-problema – 5.º Ano

Nome: _____

N.º: _____

Turma: _____

Data: _____/_____/_____

BP

Responde à pergunta seguinte.

1. A partir das fontes históricas trabalhadas, materiais elaborados, como é que vês os povos com quem os portugueses tiveram os primeiros contactos?

Os povos eram escravizados e os portugueses trouxeram escravos em troca de comércio. Traçavam os escravos de barco e o comércio também.

Questão-problema – 5.º Ano

Nome: _____

N.º: _____

Turma: _____

Data: _____/_____/_____

CM

Responde à pergunta seguinte.

1. A partir das fontes históricas trabalhadas, materiais elaborados, como é que vês os povos com quem os portugueses tiveram os primeiros contactos?

Os povos eram escravizados e os portugueses trouxeram escravos com eles. Os povos ficaram zangados por estarem a invadir o seu território, mas ficaram felizes por poderem vender os escravos.

Questão-problema – 5.º Ano

Nome: _____

N.º: _____

Turma: _____

Data: ____ / ____ / ____

DV

Responde à pergunta seguinte.

1. A partir das fontes históricas trabalhadas, materiais elaborados, como é que vês os povos com quem os portugueses tiveram os primeiros contactos?

Os aspetos positivos são que tinham valores de igualdade, liberdade e progresso, os seus aspetos negativos são que tinham racismo, tráfico de escravos e racismo. Esses tempos provocaram escravidão.

Questão-problema – 5.º Ano

Nome: _____

N.º: _____

Turma: _____

Data: ____ / ____ / ____

EA

Responde à pergunta seguinte.

1. A partir das fontes históricas trabalhadas, materiais elaborados, como é que vês os povos com quem os portugueses tiveram os primeiros contactos?

Trocas culturais;
Expansão Portuguesa;
Desprezimento;
Tráfico: etário, de escravos;
Comercialização;
Valores de igualdade.

Questão-problema – 5.º Ano

Nome: _____

N.º: _____

Turma: _____

Data: ____/____/____

75

Responde à pergunta seguinte.

1. A partir das fontes históricas trabalhadas, materiais elaborados, como é que vês os povos com quem os portugueses tiveram os primeiros contactos?

Terras culturais

Comércio hediondo

Descobrimientos e a expansão

Valores de igualdade

Liberdade e progresso

Guerres cultural e política

Questão-problema – 5.º Ano

Nome: _____

N.º: _____

Turma: _____

Data: ____/____/____

75

Responde à pergunta seguinte.

1. A partir das fontes históricas trabalhadas, materiais elaborados, como é que vês os povos com quem os portugueses tiveram os primeiros contactos?

Foram os Africanos e os contactos não foram bons

Questão-problema – 5.º Ano

Nome: [redacted]

N.º: [redacted]

Turma: [redacted]

Data: [redacted] / [redacted] / [redacted]

7 R

Responde à pergunta seguinte.

1. A partir das fontes históricas trabalhadas, materiais elaborados, como é que vês os povos com quem os portugueses tiveram os primeiros contactos?

Vejo-os como pessoas diferentes entre de pele e a cultura. Acho que não perceberam que vinhamos em paz. Ficaram com alguns de nós que se casaram e tornaram-se duas regiões numa só.

Questão-problema – 5.º Ano

Nome: [redacted]

N.º: [redacted]

Turma: [redacted]

Data: [redacted] / [redacted] / [redacted]

MC

Responde à pergunta seguinte.

1. A partir das fontes históricas trabalhadas, materiais elaborados, como é que vês os povos com quem os portugueses tiveram os primeiros contactos?

Eu imagino que os povos não de cá não são simpáticos e gostáveis.

Questão-problema – 5.º Ano

Nome: [REDACTED]

N.º: 16

Turma: D

Data: 5 / 6 / 2018

MS

Responde à pergunta seguinte.

1. A partir das fontes históricas trabalhadas, materiais elaborados, como é que vês os povos com quem os portugueses tiveram os primeiros contactos?

Os aspetos positivos são que tinham valores de igualdade, liberdade e progresso, os seus aspetos negativos são que tinham tráfico de escravos e o tráfico clandestino.

Esses tempos provocaram escravidão.

Questão-problema – 5.º Ano

Nome: [REDACTED]

N.º [REDACTED]

Turma: [REDACTED]

Data: [REDACTED] / [REDACTED] / [REDACTED]

ZZ

Responde à pergunta seguinte.

1. A partir das fontes históricas trabalhadas, materiais elaborados, como é que vês os povos com quem os portugueses tiveram os primeiros contactos?

Se não fossem eles teríamos sido nós a fazer os trabalhos.

Com a escravatura.

Questão-problema – 5.º Ano

Nome: _____

N.º: _____

Turma: _____

Data: ____ / ____ / ____

MM

Responde à pergunta seguinte.

1. A partir das fontes históricas trabalhadas, materiais elaborados, como é que vês os povos com quem os portugueses tiveram os primeiros contactos?

Vêo-os escura-los a trabalhar muito e a viver
em más condições de vida com trabalho duro a
fazer todos os dias.

Questão-problema – 5.º Ano

Nome: _____

N.º: _____

Turma: _____

Data: ____ / ____ / ____

NN

Responde à pergunta seguinte.

1. A partir das fontes históricas trabalhadas, materiais elaborados, como é que vês os povos com quem os portugueses tiveram os primeiros contactos?

Trocas culturais
Comércio bidirecional
Descobrimientos e expansão
Guerra cultural e política
Valores de igualdade
Liberdade e progresso

Questão-problema – 5.º Ano

Nome: _____

N.º: _____

Turma: _____

Data: ____/____/____

PS

Responde à pergunta seguinte.

1. A partir das fontes históricas trabalhadas, materiais elaborados, como é que vês os povos com quem os portugueses tiveram os primeiros contactos?

Os povos com quem tiveram os portugueses
tiveram muito medo por terem a pele branca e os
africanos e os índios não ofereciam resistência.

Questão-problema – 5.º Ano

Nome: _____

N.º: _____

Turma: _____

Data: ____/____/____

RRF

Responde à pergunta seguinte.

1. A partir das fontes históricas trabalhadas, materiais elaborados, como é que vês os povos com quem os portugueses tiveram os primeiros contactos?

Tiveram trocas comerciais e tro-
cas culturais, eram aliados e eram iguais.

Questão-problema – 5.º Ano

Nome: _____

N.º: _____

Turma: _____

Data: ____/____/____

RF

Responde à pergunta seguinte.

1. A partir das fontes históricas trabalhadas, materiais elaborados, como é que vês os povos com quem os portugueses tiveram os primeiros contactos?

Os povos foram muito importantes para
os povos de aqui, pois trouxeram mais mercadoria e nos
desertamos, trouxeram, e hoje fazem nos muito trabalho
sem direitos, sem comida e sem condições.

Questão-problema – 5.º Ano

Nome: _____

N.º: _____

Turma: _____

Data: ____/____/____

RN

Responde à pergunta seguinte.

1. A partir das fontes históricas trabalhadas, materiais elaborados, como é que vês os povos com quem os portugueses tiveram os primeiros contactos?

Eles forneceram muita mercadoria